

LANGUAGE TEACHING, CULTURE AND LEARNER

LANGUAGE TEACHING,
CULTURE AND LEARNER

**PROCEEDINGS
OF THE METHODOLOGY CONFERENCE
OF THE LANGUAGE CENTRE
“LANGUAGE TEACHING,
CULTURE AND LEARNER”**

March 24–25, 1995

Tartu 1995

Editor: Kiira Allikmets

Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda
Tügi 78, EE2400 Tartu
Tellimus nr. 187.

CONTENTS

N. Aasmäe, K. Avi, T. Haud, I. Koppel, S. Soomets (Tartu). The 1994 Entrance Test: Changes Over Time	9
К. Алликметс, Л. Веди́на, Л. Дули́ченко, Г. Гроздова, И. Скребова (Тарту). Функциональное многообразие учебника русского языка для студентов-иностранцев . . .	16
H. Asser (Tartu). Eesti keele põhisõnavara omandamine vene koolide 5.–9. klasside õpilaste hinnangutes	25
Е. Бразаускаене, Л. Судавичене (Вильнюс). Обучение русскому языку в новых условиях Литвы	36
Л. Дули́ченко (Тарту). Явление вульгаризации современной речи как проблема лингводидактики	42
A.-V. Jõgiste (Tartu). Videofilm "Alles Gute" im Anfängerunterricht	46
A. Jänese (Tartu). Millist keeleõppe strateegiat valida?	50
Е. Кирилова-Раденкова (София). Некоторые аспекты обучения практической фонетике болгарских студентов-филологов	54
Й. Коржениевская-Берчиньская (Варшава). Распятие между очарованием <i>Sacrum</i> и социальным сатанизмом рыночного <i>Profanum</i> . О "Российской картине мира"	60
M. Laar (Tartu). Dialogues in Foreign Language Textbooks . . .	68
O. Mertelsmann (Hamburg). Fremdsprachenunterricht in Estland und Deutschland	72
A. Metsa, H. Vissak (Tartu). Kakskeelse suhtlemisõnastiku kasutamise meetodilisi võimalusi	77
А. Нечаева (Ульяновск). Обучение русскому языку и культуре с позиции лингвистического детерминизма . . .	84
E. Raeste (Tartu). Eesti—vene—inglise ärivestmiku kasutamisest erialase suhtlemiskompetentsuse kujundamisel	91

S. Raitar (Tartu). Videofilm im Sprachunterricht der Dolmetscher und Journalistikstudenten	96
M. Rebane (Tartu). Test als Leistungsprüfung für Studienbewerber	99
K. Reppo (Tartu). Textbehandlung im Deutschunterricht	105
A. Родима (Тарту), И. Вехмас-Лехто (Хельсинки). О принципах построения сборника "Ни пуха ни пера" (Сборник по фразеологии для финнов)	108
A. Родима (Тарту), И. Вехмас-Лехто (Хельсинки). Сопоставительный анализ фразеологизмов, выражающих различное отношение к работе в русском, финском и эстонском языках	116
S. Rutiku (Tartu). Deutschunterricht an der Theologischen Fakultät — Grammatik und die Sprache der Theologie	128
M. Rütli (Tartu). Rühmatöö keeletunnis	132
Э. Сеэльман, С. Смирнов, Э. Васильченко (Тарту). О динамике изменений в овладении эстонским языком за период с 1987 по 1994 гг.	136
И. Сийг (Тарту). Инсценировка русских сказок — эффективный путь актуализации страноведческой информации	141
M. Tamm (Tartu). Aptitude Testing of Students of Conference Interpretation	147
V. Tamm. Entwicklung der Sprechfertigkeit im fachbezogenen Deutschunterricht	152
E. Tammelo (Tartu). Methodology for a Listening Comprehension Course	158
Г. Тарко (Москва). К вопросу о презентации художественного текста иностранцам-нефилологам	164
И. Толстухин, И. Толстухина (Санкт-Петербург). Рассказ Л. Петрушевской "Страна" в иноязычной аудитории	169
Ü. Türk (Tartu). Measuring the Language Competence of Teachers Attending the Requalification Course	174
M. Uibo (Tallinn). The Role of Syllabus	178
Л. Васильченко (Тарту). О возможности применения учебной экспертизы при оценке качества текста учебников	182
Л. Ведина (Тарту). Национально-культурная значимость видеоматериала в иностранной аудитории	188

И. Вехмас-Лехто (Хельсинки). Подготовка переводчиков и параллельные тексты	195
A. Virkkunen (Helsinki). Why the Language Centre?	204
A. Virkkunen (Helsinki). Problems of Testing	207
K. Vogelberg (Tartu). Introspection as a Technique of the Test Validation	214
С. Заикина (Тарту). Роль текста при формировании лин- гвострановедческой компетенции	219

THE 1994 ENTRANCE TEST: CHANGES OVER TIME

N. Aasmäe, K. Avi, T. Haud, I. Koppel, S. Soomets (Tartu)

Several aspects pertaining to the reliability of the entrance test to the University of Tartu in English as a general subject were discussed by N. Aasmäe and K. Vogelberg (1995) in an article supplemented by a full version of the test. The test/re-test strategy with respect to the entrance test has been lately employed to obtain further estimates of its reliability. "A reliable test is one that produces essentially the same results consistently on different occasions when the conditions of the test remain the same". (Madsen 1983, 179).

The operational definition of the re-test procedures

Being fully aware of the complexity of and interaction among various components in the testing and re-testing procedure (Bachman, 1990, 200–205; Stanley 1971, 406–408), we set certain conditions to make the interpretation of the results less vulnerable. To minimize the effect of increasing familiarity with the test taken by the applicants to the University of Tartu in July 1994, it was decided to administer the re-test to the successful applicants at the end of the first academic term, in December 1994. This period also suited for measuring likely changes over a complete teaching cycle. To avoid ambiguity in interpreting the results, the re-test was administered to the following groups: Group I, 78 first-year students, who, between the two takings of the test, were provided with a course of English, and Group II, 33 first-year students, whose course of English was to begin in the second term. (Possible effects of extracurricular learning in the group were not checked). As this is rather an interim evaluation of the results than a completed study, we are using raw scores in the analysis. In the interpretation of the results we make no inferences as to the general proficiency of the testees, though it can hardly be denied that the performance on the test is a manifestation of general proficiency. Neither can we treat the amount of the positive changes as a measure of general achievement during a certain period of time — it is rather an indication of improvement on the aspects covered in the test.

The interpretation of the results

The results of analysis are presented in the charts and diagram below. The test consisted of:

SECTION A I — 10 questions and incomplete statements to check the general comprehension of the text;

SECTION A II — 5 items to check the comprehension of separate sentences by the restatement technique;

SECTION B — a multiple-choice cloze test with 51 tasks designed to check the use of grammar and vocabulary;

SECTION C — 10 two-utterance exchanges meant to check the use of conversational formulas.

The mean scores on the re-test and test for Group I and Group II were found to be 63/60.4 and 57.5/59.03 respectively. The ratio of the mean scores for Group I (1.04) and Group II (0.97) is the evidence of high stability in the repeated performance. The reverse correlation between the scores on the test and re-test for the two groups shows that the results are consistent and do not contradict common sense: there is a gain in the performance of the group provided with instruction between the two administrations of the test and a loss in the performance of the group who lacked regular instruction.

Chart I shows that there is the same relationship in the performance of the two groups on the four sections, both during the first and the second takings of the test: high performance on SECTION C, low on SECTION A II, and optimal on SECTION A I and SECTION B.

**Chart I. Average performance on the test/re-test
(% of right answers)**

	Group I			Group II		
	Test	Re-test	Changes	Test	Re-test	Changes
SECTION A I	61.3	63.7	+2.4	60	63	+3
SECTION A II	36.7	39.2	+2.5	39.4	37	-2.4
SECTION B	61.2	62.4	+1.2	55	51.2	-3.8
SECTION C	87.6	86.9	-0.7	77.9	75.2	-2.7
Mean:	61.7	63.05	+1.35	58.1	56.6	-1.5

Diagram I, representing the fluctuations in the options on the test and re-test for Group I, shows significant overlapping in the results on all the sections. In other words, "the test produced essentially the same results consistently on different occasions" (see Madsen 1983, 179). It should be explained here that a high level of difficulty for SECTION A II and a low one for SECTION C had been set to achieve an adequate level of discrimination for the two categories of applicants — those likely to get either a high or a low score. Chart I shows the difference in the repeated performance of the two groups

on the four parts of the test. Group I has a small loss in the results on SECTION C (-0.7%), a moderate gain on SECTION B ($+1.2\%$) and a noticeable, almost equal, gain on SECTION A I and II ($+2.4\%$ and $+2.5\%$ respectively). The gain on reading comprehension can be attributed to the effect of teaching, as reading constitutes the main part of the curriculum. It is to be emphasized that the general improvement on SECTION A I and II has been made on the account of the items which required finding information in the text. No progress has been observed on the tasks which required deducing a meaning from a context, interpreting the text for inferences, demonstrating an understanding of the text as a whole. We have to admit that the observation made earlier with respect to the school-leavers' insufficient preparation for text analysis (Aasm  , Mody, Vogelberg 1994, 6), remains true after a term of University instruction. It would be challenging to study the development of the capacity over a longer period of time.

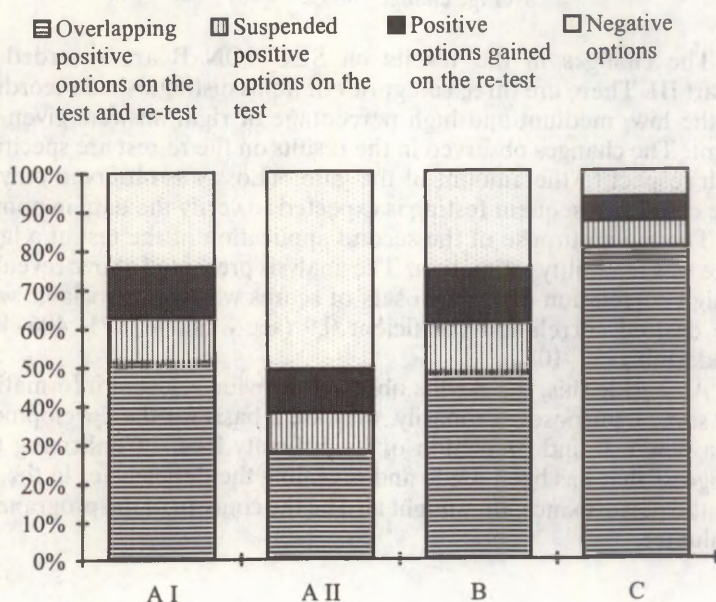


Diagram I. Fluctuations in the options on the test/re-test (% of the right answers).

Use of grammar and vocabulary had also been a target in the teaching and learning activities, nevertheless the overall performance of the group on this aspect improved very little. Moreover, the results of Group II, i.e. the students who had not been instructed in English during the first term, show that the loss in the score on the use of grammar and vocabulary is the highest (-3.8%). Actually, the per-

formance of Group II deteriorated on all the aspects except general comprehension of the text.

Chart II presents data on the distribution of the results for the two groups of the testees. In Group I about 65% of the testees improved their performance, the average gain being 7.8 points. About 30% of the testees lost on the average 4.7 points in their performance. The distribution of the results for Group II is reverse: there was deterioration of the performance with 61% of the testees and improvement with 36% of the testees.

Chart II. Distribution of the results

	Gain	Loss	No change
Group I (no. of testees)	47	24	5
average change	+7.8	-4.6	—
Group II (no. of testees)	12	20	1
average change	+5.2	-4.6	—

The changes in the results on SECTION B are recorded in Chart III. There are three categories of items distinguished according to the low, medium and high percentage of right answers given on them. The changes observed in the results on the re-test are specified with respect to the amount of the gain. (Loss was observed only in one case). Subsequent testing is expected to verify the data in point.

The main purpose of the second application of the test at a later date was reliability estimation. The analysis presented above revealed a high correlation of the two sets of scores which is associable with the desired correlation coefficient 0.9 (see Stanley 1971, 406-408; Underhill 1987, 108).

Alongside this, the results observed provide relevant information for several purposes. Primarily, they are a basis for the development of a new test and prediction of its difficulty level. Confirming the progress that has been made and revealing the deficiencies in the repeated performance, they might also be the concern of the programme evaluator.

Chart III. Changes in the performance on SECTION B (% of right answers)

1. low	loss might have turned	49	47.4	-1.6
2. low	up to 10% gain raised heavy to have... photo taken if it hadn't been another should go	18 36 39 45 48 24	20 36.7 45 54 58 39.7	+2 0.7 +6 +9 +10 +5.7
3. low	11-15% gain next it took me profitable other	23 42 45 41	36 53 58 54	+13 +11 +13 +13
4. low	high gain to have taken has begun has lasted was woken	17 31 46 49	36 51.3 64.1 71.8	+19 +20.3 +18.1 +22.8
5. medium	up to 10% gain a shilling a night had been told to try luck	57 56 65	61.5 63 73	+4.5 +7 +8
6. medium	11-15% gain had been sleeping not to have to is going an	73 74 73 75	86 87.2 87.2	+12 +12 +14.2 +14.2
7. medium	16-20% gain powdered day's	65 65	81 85	+16 +20

	would walk	76	92	+18
	like	70	86	+16
	as	76	93.6	+17.6
8. medium	over 20% gain			
	had kept	51	73	+22
	had done	57	83	+26
9. high	up to 10% gain			
	was leaving	82	90	+8
	rose	91	96.7	+5.7
	ate	84	93.3	+9.3
	being free	84	92.3	+8.3
	discover	81	88.5	+7.5
	middle	87	94.9	+7.9
	nameless	90	93.6	+3.6
	any	89		+5.9
	most	87	93	+6
	when	88	93.6	+5.6
	wherever	92	98.7	+6.7
	over	85	91.7	+6.7
	down	81	83.3	+2.3
	could hear	76	83	+7
10. high	over 10% gain			
	was going	84	98.7	+14.7
	few	84	98.3	+14.3
	less	78	93.6	+15.6

LITERATURE

- Aasmäe, N., Mody, A., Vogelberg, K. Entrance Test to the University of Tartu in English as a General Subject. EATE Newsletter, 1994, No. 5, p. 6.
- Aasmäe, N., Mody, A., Vogelberg, K. Entrance Test to the University of Tartu in English as a General Subject: Analysis of Usefulness. Issues in Applied Linguistics, Tartu, 1995, pp. 7–30.
- Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press, 1990, pp. 200–205.
- Madsen, H. S. Techniques in Testing. Oxford University Press, 1983, p. 179.
- Stanley, J. C. Reliability. In: Educational Measurement. Edited by Thorndike, R. L., American Council of Education, 1971, pp. 406–408.
- Underhill, N. Testing Spoken Language. Cambridge University Press, 1987, p. 108.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ МНОГООБРАЗИЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

**К. Алликметс, Л. Ведина, Г. Гроздова,
Л. Дуличенко, И. Скребова (Тарту)**

Учебник — это ...

- ... ведущее средство обучения.
- ... основной компонент аудиовизуального комплекса.
- ... модель определенной концептуальной системы.
- ... основа систематического, индивидуального труда обучающегося.
- ... инструмент обучения (для учителя) и изучения (для ученика).
- ... посредник между учеником и учителем.

Приведенные определения учебника свидетельствуют о том, что ученые, методисты и преподаватели иностранных языков уже в течение нескольких десятилетий пытаются определить место и функции учебника в дидактической системе “ученик — учебник — учитель”.

Первое место в этой системе вполне закономерно принадлежит ученику, ибо он является не только объектом воздействия, но и самым важным компонентом этого взаимоотношения. В настоящее время мотивационное отношение к обучению признается основным фактором, определяющим успех при обучении языку, поэтому поиски путей повышения мотивационной активности обучающихся относятся к числу актуальных проблем методики.

Первой основной предпосылкой, из которой исходят авторы учебника, — это его ориентация на определенный контингент обучающихся.

Практический курс русского языка “Один семестр” (К. Алликметс, Л. Ведина, Г. Гроздова, Л. Дуличенко, И. Скребова 1995) рассчитан на студентов-иностранцев, приезжающих учиться на один-два семестра в Тартуский университет и приступающих к изучению русского языка. Число таких студентов с каждым годом увеличивается. В

начале следующего века они будут составлять 10 процентов от общего числа студентов университета.

Нулевой уровень владения языком предполагает введение в учебник вводно-фонетического курса, особую дозировку грамматического и лексического материала, содержательную прозрачность текстов бытового характера, насыщенность учебника национально-культурной информацией. Познавательные цели обучения и необходимость формирования у студентов представления о соответствующем речевом поведении русских определили отбор в учебнике страноведческого материала.

Другими словами, начальный этап обучения — это относительно завершённый цикл обучения в целом, который обеспечивает коммуникацию на русском языке в элементарных ситуациях повседневного общения.

Коммуникация — это постоянный прием и продуцирование студентами информации в различных комбинациях видов речевой деятельности.

Одним из основных методических принципов, одобренных Всемирной ассоциацией преподавателей современных языков, является принцип комплексного развития речевых навыков, т.е. произносительных, письменных, навыков чтения, расширения словарного запаса и навыков ситуативного употребления лексико-грамматических конструкций, т.е. языковых функций, — в пределах одного занятия.

Идея взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности опирается на глубокую теоретическую основу как в психологии, так и в лингводидактике. Интеграция видов речевой деятельности без нарушения психолого-дидактических законов может быть представлена следующими вариантами:

1. аудирование — чтение — говорение — письмо.
2. аудирование — говорение — чтение — письмо.
3. чтение — аудирование — говорение — письмо.

Нам представляется, что на начальном этапе оправдывает себя развитие умений в такой последовательности видов речевой деятельности:

аудирование — говорение — чтение — письмо.

Находясь на стыке двух языков и культур, учебник должен “достаточно жестко моделировать педагогический процесс, реализуя в соответствии со спецификой иностранного языка как учебного предмета следующие четыре функции: информативную, мотивирующую, прагматическую и контролирующую” (Бим 1981).

Попытаемся раскрыть перечисленные выше функции учебника "Один семестр".

Информативная функция учебника выражается двупланово: в представлении предметных знаний по русскому языку и экстралингвистических сведений о России.

Ведущими принципами отбора лексико-грамматического материала были тематико-ситуативный и принцип методической целесообразности. В рамках конкретных тем фиксируются и выявляются основные компоненты речевых ситуаций — обстоятельства (место и время) и коммуниканты (участники акта общения). По одному из названных компонентов представляется возможным наметить перечень учебных ситуаций. Из сфер общения на начальном этапе мы ограничились социально-бытовой и учебной, выделив основные коммуникативные намерения студентов-иностранцев.

Речевые образцы, таблицы, формулы речевого этикета, фонетическое и грамматическое приложения — все это нацелено на формирование адекватного речевого поведения студентов в определенных ситуациях общения.

Экстралингвистическая информация о прошлом и настоящем русского народа, о его обычаях и традициях приводится в учебнике на английском языке, целесообразность применения которого в рамках коммуникативного метода обучения обусловлена критериями эффективности (приобретение фоновых знаний о стране изучаемого языка и создание психологически комфортной обстановки) и организаторской функцией (управление учебной деятельностью студентов).

Мотивационная функция учебника направлена на то, "чтобы по возможности компенсировать отсутствие языковой среды, способствовать созданию внутренней и внешней мотивации, познавательного интереса, воздействовать на все сферы психики учащихся — сознательную и бессознательную (чувства, эмоции)" (Бим 1981).

К мотивовобразующим факторам учебника "Один семестр" относятся следующие.

Выраженная практическая направленность обучения, которая проявляется прежде всего в том, что в учебнике учитываются коммуникативные потребности студентов-иностранцев, начинающих изучать русский язык, и поэтапно формируются их коммуникативные умения.

Четкая организация материала внутри цикла занятий. В цикле как структурной единице учебника осуществляется постановка перед студентами актуальных для них задач общения, обеспечение решения этих задач языковым и речевым материалом и корректировка учебных действий студентов. Необходимость интенсификации учебного процесса определили некоторые лингвометодические принципы подачи материала: выделение расхождений в фонетической системе русского и английского языков, комплексный характер подачи фонетического и лексико-грамматического речевого материала в каждом цикле, презентация грамматического материала на синтаксической основе. Вся система заданий направлена как на выработку фонетического и грамматического оформления высказываний на русском языке, так и на развитие умений в четырех видах речевой деятельности. В условиях отсутствия языковой среды целесообразно было дополнить систему заданий установками на расширение контактов с носителями языка во внеаудиторное время (посещение русского детского сада, русской школы, славянского общества, концертов русских артистов и т.д.).

Мотивационные установки в начале цикла (на русском и английском языках) вводят студентов в языковую среду, дают “коммуникативную перспективу”, возбуждая у них интерес к проблемам и желание дискутировать по вопросам лингвокультурного соприкосновения и расхождения.

Так, например, первый цикл открывается следующей установкой:

“Глаза, взгляд играют огромную роль в человеческом общении. Но знаете ли вы, что разные народы по-разному относятся к “языку глаз”?

Этнографы делят все народы мира на “контактные” и “неконтактные”. К первым они относят тех, кто во время разговора направляет взгляд прямо в глаза собеседнику. Это европейцы, арабы, латиноамериканцы. Но и среди европейцев есть разные способы смотреть в глаза при разговоре. Например, русские и шведы смотрят в глаза больше и дольше, чем англичане.

Многие восточные народы относятся этнографами к “неконтактным”. У них считается вежливым смотреть чуть-чуть в сторону. А для русского такой взгляд — это или нежелание быть откровенным, или признак стеснительности”.

Приведенный в оглавлении **перечень умений по циклам**, которые могут быть сформированы у студента в процессе обучения, не только способствует развитию мотивационной готовности студентов к изучению языка, но и слу-

жит ориентиром для преподавателя при коррекции уровня сформированности определенных умений.

Общая структура цикла выглядит следующим образом:

III LIVE AND LEARN	ВЕК ЖИВИ — ВЕК УЧИСЬ	52
---------------------------	-----------------------------	-----------

+ Where do the Russians study?	53
--------------------------------------	----

Skills:

Asking for information
Expressing a polite request
Recommending to do something
Explaining the meaning of the new words
Comparing gestures in different cultures
Writing an informal letter

Grammar:

Гласный Ы
Звонкие и глухие согласные
Винительный падеж
Второе спряжение (учить, говорить)
Спряжения глагола «хотеть». Отрицание
Возвратные глаголы (улыбаться)
Повелительное наклонение (дайте, пожалуйста)
Прошедшее и будущее время глагола
Порядковые числительные

+ First books, first schools, first libraries in Russia	77
---	----

Отбор интересной и полезной лингвострановедческой и страноведческой информации.

Нельзя не согласиться с Р. Ладо, который подчеркивает: “Нужно обучать смысловому содержанию иностранного языка в том виде, как оно в данное время представлено в культуре страны, где говорят на языке, так как язык — это наиболее полный показатель культуры” (Ладо 1967).

Страноведческая информация представлена в учебнике “Один семестр” тремя способами:

1. Тексты в начале и конце цикла приводятся на английском языке (например, цикл 6: “Russian Birches”; “The Bird of Russia”).

2. Тексты на русском языке с переводом ключевых слов на английский язык (например, “Масленица”, “Татьянин день”).

3. Страноведческие комментарии на английском языке. (Например, в цикле 3 “Век живи — век учись” студенты узнают следующую информацию:

All Russian schoolchildren have a school diary in which they write what they are given for homework, and in which their teachers enter the marks they are given. In Russia, a 5-point grading is used. 5 is the highest grade, and 2 and 1 are unsatisfactory.

Нам представляется, что обращение к английскому языку на начальном этапе обучения вполне оправдано, поскольку

ку возможности употреблять русский язык как средство общения и получения фоновых знаний здесь довольно ограничены.

Богатый иллюстративный материал (в учебнике "Один семестр" насчитывается 165 иллюстраций).

Хороший современный учебник определяется тремя компонентами: стройной методической концепцией, четким, отвечающим психолого-педагогическим требованиям расположением материала и наличием иллюстраций, подчиненных целевому назначению. Основная функция иллюстраций заключается в том, "чтобы специфическими, только им присущими средствами, находясь в тесном взаимодействии с другими структурными компонентами, реализовать научно-педагогические принципы, заложенные в учебнике" (Зуев 1974).

В учебнике "Один семестр" представлены сюжетные и предметные иллюстрации, которые служат наглядным комментарием этнографического и бытового характера и, кроме того, являются средством семантизации незнакомых языковых единиц и безэквивалентной лексики. В частности, русский алфавит проиллюстрирован только безэквивалентной лексикой (*балалайка, валенки, икона, матрёшка, самовар, тройка, указ, церковь, хоровод* и т.д.).

Назначение и роль иллюстраций в учебнике чрезвычайно разнообразны. Именно иллюстрации создают тот национально-культурный фон, который конкретизирует вербальную информацию.

Уместность реальной сюжетности иллюстраций в учебнике не вызывает сомнений, поскольку рисунки предназначены и для активизации речевой деятельности, выполняя роль "стимулятора" неподготовленной речи.

Иллюстрации оказывают и эмоциональное воздействие на студентов, создавая соответствующее настроение, столь важное при обучении языку. А юмористические рисунки способствуют обострению чувственных восприятий, усиливающих мотивацию к изучению языка.

Иллюстрации "подсказывают" преподавателю некоторые методические приемы (обратиться к словарям или другим источникам информации, на основе увиденного рисунка и прочитанного текста создать новый текст и пр.).

И, наконец, иллюстрации могут служить средством контроля понимания текста, а также усвоения реалий и языкового материала.

Несколько слов об обложке учебника.

Если театр, по Станиславскому, начинается с гардероба, то учебник начинается с обложки. Обложка учебника "Один семестр" символизирует окно в Россию — такую загадочную, такую непонятную, такую притягательную для иностранцев. Встреча с нею — дело будущего, а пока надо подготовиться к этому: кое-что узнать о ней, научиться беседовать с русскими.

Таким образом, функциональный подход к иллюстрациям обогащает учебник более глубоким содержанием и разнообразием методических приемов по их использованию в учебном процессе.

Установки — это вербальные инструкции для постановки задач общения — превращают учебник из посредника между студентами и преподавателем в прямого партнера общения.

Ощущение практической значимости выполняемых заданий делает студента союзником преподавателя в процессе формирования коммуникативных умений. Отношения между ними выходят на новый уровень взаимодействия, существенно отличаясь от обычных отношений на занятиях. Межличностная коммуникация, которой студенты обучаются на занятиях, требует учета всего ее целевого многообразия. Личностная индивидуализация выступает как важнейшее условие речевого умения. Она имеет своей целью создание коммуникативной мотивации, под которой понимается "такой ее вид, который обеспечивает инициативное участие субъекта в учебном или реальном общении" (Кузовлев 1979).

Инициативное же участие студента в общении предполагает не только накопление коммуникативных умений на русском языке, но и развитие памяти, активизацию умственной деятельности, воспитание культуры чувств.

Положительный эмоциональный настрой учебника способствует развитию потребности в совершенствовании коммуникативных умений и более глубоком изучении культуры носителей русского языка.

Все эти факторы, реализуя мотивационную функцию учебника "Один семестр", обеспечивают развитие коммуникативных умений студентов-иностранцев.

Проявления прагматической (коммуникативной) функции учебника весьма многообразны. Это и функциональный подход к презентации языкового материала, и преобладание заданий, стимулирующих речевое общение, и представленность разноплановых ситуаций, и мотивированность учебных действий, формирующих у студен-

тов мотивационно-потребностный план речевой деятельности. Сущность коммуникативной ориентации обучения языкам состоит в том, что “особое внимание должно уделяться формированию у ученика потребности говорить на иностранном языке как первопричины этой деятельности. Таким образом, в центре внимания оказывается сам субъект деятельности говорения — ученик с его потребностями, интересами, отношением к содержанию высказываемой мысли” (Зимняя 1978).

Потребность в общении — одна из самых важных потребностей человека. Фактически это сплав двух потребностей — в самоутверждении личности и в эмоциональном контакте с другими людьми. Методический аппарат учебника “Один семестр” предусматривает “проигрывание” студентами разных социальных ролей в новых условиях, где происходит удовлетворение этой потребности. Следовательно, в нем осуществляется и **социальная функция**, предполагающая формирование потребности в межличностном общении, способствующей социальному самоутверждению личности.

С коммуникативной и социальной функцией тесно связана **воспитательная функция**. Ведь русский язык для студентов-иностранцев — единственный учебный предмет, в процессе обучения которому преподаватель целенаправленно учит взрослого человека культуре речевого общения (как принято здороваться в разных ситуациях, когда употреблять местоимения “ты” и “вы”, как и когда говорить комплименты, какие жесты уместны и допустимы при общении с разными людьми и т.д.).

И, наконец, **контролирующая функция**, т.е. возможность для осуществления коррекции и контроля, заключена в заданиях, выполнение которых требует разной развернутости речевого акта в пределах коммуникативной ситуации, в списке интенций, вариативность оформления которых позволяет судить об уровне сформированности определенных умений, и перечне коммуникативных умений, который может служить основанием для составления различных тестов.

Итак, функциональное своеобразие учебника русского языка для иностранцев “Один семестр” определяется коммуникативно-страноведческой концепцией обучения общению на русском языке, способствующей формированию коммуникативной компетенции студентов в ситуациях повседневного общения, ознакомлению с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей рус-

ского языка и появлению мотивационной готовности студентов к дальнейшему развитию коммуникативных умений.

ЛИТЕРАТУРА

- Алликметс К., Ведина Л., Гроздова Г., Дуличенко Л., Скребова И. "Один семестр". A Russian course for foreign students. Тарту, 1995.
- Бим И. Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание. // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981.
- Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978.
- Зуев Д. Д. Проблемы структуры школьного учебника. // Проблемы школьного учебника. М., 1974.
- Кузовлев В. И. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации речевой деятельности. // Иностранные языки в школе, 1979, 1.
- Ладо Р. Обучение иностранному языку. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967.

EESTI KEELE PÕHISÕNAVARA OMANDAMINE VENE KOOLIDELE 5.–9. KLASSIDELE ÕPILASTE HINNANGUTES

H. Asser (Tartu)

Et pealkirjas nimetatud temaatika ulatusest ülevaadet saada, sis-sejuhatuseks mõned arvud.

Umbes kolmandik tänastest Eesti üldhariduskooli õpilastest on venekeelsed. Vabariigis töötab 136 vene õppekeelele või segakooli, neist 65 keskkooli. Kehtiv põhikooli- ja gümnaasiumiseadus näeb lä-hitulevikus ette suuri muudatusi vene õppekeelele koolis. Selle kooli edasieksisteerimise või likvideerumise võtmeküsimuseks on: mis tase-mel suudetakse tagada eesti keele kui riigikeele valdamine vene õpi-lastel hulgas, teiste sõnadega, mil viisil suudab kool oma kasvandikke ette valmistada astuma Eesti kõrgkoolidesse ja kutseõppeasutustesse, laiemalt võttes aga integreeruma Eesti ühiskonnaellu ja kultuurikesk-konda.

Mõistagi jaguneb venekeelne õpilaskond Eestis piirkonniti väga erinevalt. Tallinna linna koolide õpilased moodustavad umbes 40% kõigist vene kooliõpilastest, teist samapalju Ida-Virumaa linnade õpi-lased, arvestatav hulk õpilaskonnast on venekeelsed ka Tartus (26%) ja Pärnus (22%); teistes maakonnalinnades on protsent juba oluliselt väiksem; Rapla, Saaremaa ja Põlva maakonnas puudub vene keskkool üldse.

Käesolev ettekanne põhineb uurimistööl, mis tegeleb vabariigi ve-ne õppekeelele koolide 5.–9. klasside õpilaste eesti keele põhisõna-vara tundmise uurimisega piirkonniti ja klassiti.

Võõrkeele valdamine koosneb paljudest komponentidest, kuid olulisimaks on kindlasti sõnade valdamine.

Uurimistöö aluseks on 500 sõnast koosnev test (lisa 2) mis on koond kümnest erinevast sõnastikust, õpikust ja sõnaloendist, mis kõik baseeruvad eesti keele põhisõnavaral. Need allikad on:

1. J. Tuldava eesti ilukirjandustekstide autorikõne sagedussõnastik;
2. "Kodamu" baassõnastik;
3. H. Ringi "Eesti keele lühisõnastik", koostatud ameerika kooli-õpilastele;
4. R. Raagi baassõnastik;
5. Vene kõnekeele sagedussõnastik;
6. Soome—poola lühisõnastik;

7. T. Õunapuu "Eesti keele õpik vene õppekeelegra koolidele";
8. R. Vääri Eesti keele õpik soome keele baasil "Tere!";
9. Eesti keele õpik inglise keele baasil "Halloo, Eestimaa!";
10. Kodakondsuseksami konspekti põhjal koostatud sagedussõnastik.

Testis toodud 500 sõna hulka on valitud nimetatud allikates sagedamini esinevad nimisõnad (221–44%), tegusõnad (142–28%), omadussõnad (65–13%) ja määrsõnad (72–15%). Välja on jäetud asesõnad, hüüdsõnad, sidesõnad, küsisõnad, arvsõnad ja kaassõnad, samuti sageli esinevad, kuid rahvusvahelised ja võõrsõnad.

Testi lõppu on lisatud teemade loetelu, mille valdamine praegu kehtiva kooliprogrammi järgi on nõutav põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamil ja samuti kattub kodakondsuseksami temaatikaga.

Nii sõnu kui teemasid hindas umbes 1500 kooliõpilast üle vabariigi erineva tingmäärgiga, millest igauks vastas ühele kindlale tasemele ja andmete töötlemisel andis indeksi 1–5.

Testi täitmise adekvaatsuse kontrollimiseks on testi lõppu lisatud kontrollülesanne, milles paluti õpilastel tõlkida pisteliselt kuni 10 sõna, mis siis vastavalt eelnevalt pandud tingmäärgile pidi saama kas õige tõlke või tõlkimata jääma.

Pärast testide kontrollimist kõrvaldati analüüsist ilmselt ebaadekvaatsed testid, mille kontrollülesandest tuli välja õpilase väär enesehinnang. Selliste testide arv kõigist laekunud töödest jäi alla 5%, mis tõestab, et kirjeldatud uurimismetoodika, mis on soovitatud dots. L. Vassiltšenko poolt, osutus sobivaks. Metoodika edukuse tagas eelkõige õpilaste õige motiveerimine: enamus õpilasi ei samastanud testi täitmist kontrolltööga, ega püüdnud oma tulemusi tegeliku tasemega võrreldes ilustada.

Siiski peab paika kahtlus, et mõningal määral sisaldub testides mittetahtlikku enesehinnangu ebaadekvaatsust, millele viitavad vead kontrollharjutustes. Vigade allikana võib välja tuua

1) mõnede erineva tähendusega, kuid kirja pildilise ja kõlalise sarnasusega sõnade tõlkevead (tänav — спасибо; lai — корабль; vastu — ответ; sündmus — рождение);

2) eksimused sõnaliigis, st. sõnatüvi on õigesti tõlgitud, kuid sõnas pole ära tuntud sõnaliiki (tervis — здоровый; armastus — любимый; huvitama — интересный; rahvus — национальный);

3) osadele üldtuntud sõnadele on pakutud lähedane, ent mitte täpne tõlge (ütleva — говорить; täiesti — точно; ärkama — подниматься).

Vigu analüüsides võib teha järelduse, et sõnade esinedes kontekstis õpilane neid vigu ilmselt ei teeks või ei segaks need teksti või kõnet mõista. Ka viitavad mõningad vead lihtsalt kiirustamisele või pinnapealsusele (onu—tädi tõlke äravahetamine), millised momendid on

mõistetavad nii suure hulga õpilaste testimisel, erinevatel testi täitmise tingimustel ja võimalik, et ka motiveerimisvigade puhul testi läbi viinud õpetajate poolt.

Nüüd lähemalt mõningaid andmeid ja tähelepanekuid uurimistulemustest. Esmalt testi teisest osast — teemade hindamisest õpilaste poolt. 20 teemat võib vaadelda kolmes blokis:

1) enesekesksed (“Minu elulugu”, “Kodu ja perekond”, “Sõbrad” jt.)

2) puhtpraktilised, rakenduslikud (“Vestlus poes, turul”, “Dokumendid” jt.)

3) Eesti-kesksed (Eesti kirjandus, kunst, majandus, poliitika jt.)

Analüüsides pisteliselt ühe Võru, Tallinna ja Narva kooli 9. klassi õpilaste töid, ilmneb, et tendentsid õpilaste enesehinnangutes on ettearvatavad. Paremal tasemel arvatakse end toime tulevat I blokiga, veidi halvemini II blokiga, kusjuures torkab silma Narva õpilaste eriti madal hinnang selles vallas võrreldes teiste regioonidega (vt. lisa 1). Eks räägi see asjaolu selget keelt Kirde-Eesti probleemist — suhtlusvõimaluse puudusest.

Mahuka III bloki “Estica” tundmises tunnevad end ühtviisi keskmiselt või halvasti enamus testi tagastanud õpilasi. Eriti madala tunnuse indeksi said teemad “EV poliitika ja majandus”, samuti ajaloo ja kirjanduse teemad. Paljudel juhtudel olid koos teemade madal hinnang ja hea sõnavara tundmine, millest võib järeldada, et tegu ei ole mitte keeleoskamatuses tuleneva lüngaga, vaid halva sisulise ettevalmistusega vastavatel teemadel. Võrdluseks teostati sama metoodika alusel teemade hindamine emakeeles, mille tulemustest võib välja lugeda, et teemade, mida tunti eesti keeles halvasti, sisu oli ebaselge ka emakeeles.

Sellest järeldub, et sammud, mida on astunud vene kooli õppekava Eesti-keskseks muutmiseks, ei ole veel piisavalt efektiivsed ja vähemalt praeguse põhikooli-põlvkonna teadmised kodukohast on veel kesised.

Nagu graafikust nähtub, on 20 nimetatud teema piires vestlemise vabaduse keskmine indeks Võru vene kooli 9. klassi õpilaste hulgas 4,02; Tallinnas 3,60 (–0,42 võrreldes Võruga) ja Narvas 2,90 (–1,12), kusjuures erinevate teemade puhul on tunnuse — mittetunnuse tendentsid küllaltki sarnased.

Võib suure tõenäosusega väita, et keeletundmise tasemete vahekorrad jäävad umbes sellistes suhetes kehtima ka pärast terve kogumi andmete töötlust. Suures plaanis joonistub välja kolm taset, mis on kindlas seoses geograafilise paiknemisega:

1) maakonnalinnade;

2) suuremate keskuste Tallinna, Tartu ja Pärnu;

3) Kirde-Eesti linnade vene koolide tase.

Niivõrd tugevat polariseerumist teadmiste tasemetel vahel ei esi- ne üheski teises kooliprogrammis olevas õppeaines. Sellegi poolest toimub eesti keele õpetus ühtede õpikute järgi ja just nagu ühtsetel alustel ning ühtsete nõudmistega, kuigi ei ole saladus, et riigikeele taseme kontrolli tulemus, olgu see siis kooli lõpuksam või mistahes muu, on tugevasti seotud oma paikkonna taustsüsteemiga.

Selles riigikeelealases võimaluste ja võimete paljususes jääb loota ainult õpetajate loovale ja paindlikule töössesuhtumisele ja ainekäsitlusele, kohandamaks õppematerjalid ja eesmärgid olemasolevatele tingimustele, aga ka ametnike mõistvale ja objektiivsele suhtumisele, kui otsustamisel on konkreetse inimese elukäik.

Minnes edasi testi põhiosa — sõnavara tundmise analüüsile, arvestagem, et siingi on põhinetud kolme kooli andmetele (lisa 3).

Vaadates sõnade tuntuse indekseid ja nende korrellatsioonid klassi- kursustega, siis väga tugev või tugev korrellatsioon klassiga, s.o. üld- juhul õpilase vanusega on 28,7% sõnaloendis oleval sõnal, mis tõestab nende sõnade sihipärasust, loogilist ja eakohast esitamist käibeloleva- tes kooliõpikutes, samuti aga õpilaste mõttemaailma, suhtlemisringi ja sõnakasutuse avardumist ealise arenguga sünkroonselt.

Kõrge korrellatsiooniindeksiga sõnade hulgas võib tinglikult välja tuua mõned valdkonnad, mis on selgemini eristatavad:

- enese sotsiaalse koha määramisega seotud nimisõnad (riik, rah- vus, rahvas, perekond, vanemad, härra);
 - geograafilised ja administratiiv-halduslikud mõisted (ida, põhi, lõuna, saar, sadam, vana, saksa, linn, tänav, talu, korter);
 - klassist klassi õpilaste kõne väljendusrikkamaks muutudes lisan- dub määrsõnu (peaaegu, eriti, sageli, üsna, väga);
 - kitsama, spetsiifilise tähendusega tegusõnad (nõudma, mööduma, tunduma, langema, kinnitama, püüdma);
 - õpilaste abstraktse mõtlemise arenedes kasvab ka vastavate sõnade kasutusala (armastus, kirik, haridus, teadus, püha, rõõm, soov, vaene, loodus);
 - kultuurikeskkonnaga tihedamasse kontakti astudes kasvab sõna tuntus sellistel sõnadel nagu ajakiri, ajaleht, kiri, raamatukogu jt.
- Sõnad, mis omavad nõrka korrellatsiooni õpilaste vanusega, s.o. klassiga, jagunevad kahte gruppi.

Kõikide koolide kõikide klasside keskmiste näitajate põhjal said väga kõrge tuntuse indeksi

4,5–5 30% ja 4–4,5 27% sõnadest. Teisisõnu — indeks 4–5 tä- hendab: “tõlgin sõna automaatselt, kiiresti, ei kahtle selle tähendu- ses”. See on arvestatav hulk keele põhisõnavarast, millega opereerimine peaks keskmisele põhikooli õpilasele jõukohane olema. See on sõnavara, mis kordub klassist klassi ja ilmselt on õpikutes ka pi- sut üle kasutatud, korratud. Eelmise põlvkonna kooliõpikud põevad

üleadopteerimise haigust. Tekstid on olnud niivõrd steriilseks muudetud, et kohati on need elavast keelest kaugele eemaldunud. Kõrge tuntuse indeksiga sõnade suur osakaal näitab, et õpikute keelelise mitmekesistamise ja n.ö. "elustamise" vajadus on olemas, kuna baas edasiliikumiseks on põhikooli keskastme õpilastel juba saavutatud.

Selle grupi sõnade hulgas torkab silma nn. "koolisõnade" suur osakaal (istuma, jutustama, järgmine, kirjutama, kord, kuulama, lugema, paber, pliiats, raamat, tund, vaatama, nädalapäevad, õppeained jt.). See on loomulik, kuna tunnist tundi korduvad sõnad peavadki hästi meelele olema.

Siit edasi mõeldes, kui kooli õppeprotsessis ja klassivälises tegevuses laiendada nende õppeainete ja huvitegevuste ringi, kus laps on sunnitud eesti keeles kõnelema ja kõnest aru saama, oleks sõnavara oluline laienemine vältimatu. Et õigesti tasakaalustatud ja järjestatud eestikeelsete õppeainete lisamine venekeelsesse õppekavasse annab väga häid tulemusi, on alust väita Tartu 13. Keskkoolis töötavate eesti keele süvaklasside edu ja populaarsuse põhjal.

Pöördudes tagasi sõnavaratesti juurde, vaatleme nüüd teist gruppi sõnu, mis on nõrga korrelatsiooniga tuntuse ja klassi vahel. See on väike grupp sõnu (kõigest 6%), mida tuntakse ühtviisi halvasti kõigis vanuseastmetes. Need on sõnad indeksiga 1–3, s.t. "kuulen sõna esmakordselt või olen kuulnud, kuid ei tea tähendust". Võimalik, et tegemist on suhteliselt vähemkasutatavate sõnadega, millel õpilaste elus puuduvad veel kokkupuutepunktid (pulmad, härra, arve). Teine põhjus, miks mõned sõnad sattusid just sellesse gruppi, võib olla, et sõnal on olemas enamproduktiivne rahvusvaheline vaste ja õpikud-õpetajad kasutavad parema mõistmise huvides seda varianti (hetk — moment; olukord — situatsioon) või mõnda teist eestikeelset sünonüümi (sageli — tihti; saabuma — tulema; mõistma — aru saama). Kolmandaks oletan, et mõnes tegusõnas ma-infinitiivi vormis ei tuntud sõna tähendust ära (tohtima, vedama, siduma).

Tundmatute sõnade niivõrd väike osakaal on rõõmustav, kuid millega sel juhul seletada paljude põhikoolilõpetajate siiski viletsat keeleoskust?

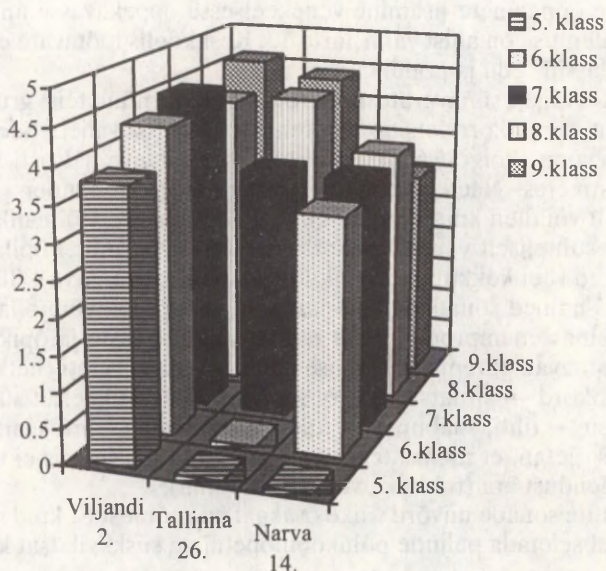
Arvan, et põhjus peitub just selles keskmises kõige mahukamas grupis, sõnares indeksiga 3–4, s.o. "sõna on tuttav, kuid kahtlen selle tähenduses". Kui õpilane kahtleb sõna tähenduses, siis tähendab see, et sõna pole tema aktiivses leksikas. Võimalik, et kontekstis tuntakse sõna ära, tõlgitakse isegi õigesti, kuid omaenese kõnes see puudub ja ka vestluspartneri kõne arusaamisel võib see tõrkeid tekitada.

Arvatavasti peaks õpetajate ja õppematerjalide koostajate tähelepanu keskenduma just sellel tasemel tuntuse astmega sõnade kasutamissageduse tõstmisele, et nende tundmine kõhkluse tasemelt kindluse tasemele tõsta.

Nagu eespool öeldud, on käsitletud andmed saadud kolme regiooni kolme kooli kohta. Et veelkord rõhutada, milline on tegelik pilt, mis annab Eesti keskmise taseme, vaadake diagrammi sõnade tuntuse indeksitest kooliti.

Nagu siit nähtub, puudub hetkel võimalus koole ja õpilasi riigikeele tundmises ühe mõõdupuuga mõõta: erinevused on liiga suured. Põhiküsimus on, kuidas luua iga paikkonna igale õppijale raskusastmeti diferentseeritud õppematerjalid ja oludele vastavad ja vajalikud õppimiseesmärgid.

Lisa 1



aasta	esmaspäev	jooksma	kerge
abi	haige	jooma	keskmine
abikaasa	hakkama	juba	kestma
aed	halb	juht	kevad
aeg	hall	juhtima	kiire
ainult	hammas	juhtuma	kindel
aitama	haridus	jutt	king
ajakiri	harva	jutustama	kinni
ajaleht	hea	juuksed	kinnitama
ajalugu	hele	jõgi	kiri
ajama	helistama	jõud	kirik
aken	hetk	jõudma	kirjutama
ala	hilinema	jalgima	kitsas
algama	hilja	jälle	kivi
algus	hiljuti	järgmine	klaas
alles	hind	järv	kleit
ammu	hobune	jatkama	kodu
andma	hoidma	jätma	koer
armastama	homme	jää	kohe
armastus	hommik	jääma	koht
arst	hoolitsema	kaduma	kohtuma
aru	huul	kael	kokku
arvama	huvitama	kahjuks	kollane
arvamus	huvitav	kaitse	kolmapäev
arvatavasti	härra	kala	kool
arve	hääl	kallas	koos
asi	hästi	kallis	kord
astuma	hüppama	kandma	korrus
asuma	hüüdma	kaotama	korter
auk	ida	kartma	kukkuma
avama	ikka	kartul	kutsuma
edasi	ilm	kask	kuu
eesti	ilus	kass	kuulama
ehitama	inimene	kasvama	kuulma
eile	isa	katus	kõrge
elama	isegi	kaua	käima
elu	iseloom	kaugel	käsi
ema	istuma	kauplus	köök
enam	jaam	keel	küla
enne	jagama	keha	külg
eriti	jalg	kell	küllalt
esinema	jalutama	kena	küllap

külm	maksma	nägu	puhkus
küsima	mantel	näitama	pulmad
laev	meel	nüüd	punane
lahti	meeldima	olema	puu
lai	mees	olukord	puuduma
langema	meri	onu	põhi
laps	mets	ootama	põld
laskma	mineme	osa	põlema
laud	muidu	oskama	põrand
laulma	muidugi	ostma	päev
laupäev	muld	otse	päike
leht	muna	otsima	päris
leib	mure	otsustama	rääkima
leidma	must	paar	pöörama
lendama	muutma	paat	püha
liha	muutuma	paber	pühapäev
lihtne	mõistma	paistma	püksid
liikuma	mõnikord	pakkuma	püüdma
lill	mõte	palju	raamat
lind	mõtlemata	paluma	raamatukogu
linn	mägi	panema	raha
lisama	mäletama	parem	rahu
loodus	mängima	pea	rahulik
loom	mööduma	peaaegu	rahvas
looma	müts	pealinn	rahvus
lootma	müüma	perekond	rand
lubama	naaber	pidama	raske
lugema	nacratama	piim	reede
lugu	naerma	piir	riie
lumi	nahk	pikk	riik
lõikama	naine	pilk	ring
lõpetama	nali	pilt	roheline
lõpp	natuke	pime	rohi
lõppema	neljapäev	pliiats	rohkem
lõuna	nimetama	poeg	rong
lähedal	nimi	poiss	ronima
lühike	nina	pood	rumal
maa	noor	pool	ruum
maailm	nurk	praegu	rõõm
madal	nõu	proovima	saabuma
magama	nõudma	pruun	saama
magus	nädal	puhas	saar
maja	nägema	puhkama	saatma

sadam
sageli
sai
saksa
samm
samuti
segama
sein
seisma
seletama
selg
selge
siduma
silm
sinine
soe
soov
soovima
sugulane
suitsetama
surema
suu
suur
suvi
sõber
sõda
sõitma
sõna
sõrm
sööma
süda
sügav
sügis
sündima
sündmus
taevas
tagasi
tahtma
talu
talv
tarvis
tass
tavaliselt

teadma
teadus
tee
tegema
teisipäev
terav
terve
tervis
tihti
tohtima
toimuma
toit
tooma
tore
trepp
tuba
tugev
tulema
tuli
tume
tund
tundma
tunduma
tunne
tuttav
tutvuma
tuul
tõesti
tõmbama
tõstma
tõusma
tädi
tähelepanu
tähendama
tähtis
täiesti
täis
täna
tänama
tänav
töötama
tüdruk
tühi

tükk
tütar
ujuma
uks
umbes
uni
unustama
uskuma
uudis
uuesti
uus
vaatama
vaba
vabandama
vaene
vahetama
vaikne
vaja
valge
valgus
valima
vana
vanemad
vara
varsti
vasak
vastama
vastu
vedama
veel
veerand
vend
vene
viga
viima
viimane

II. Minu elulugu

Minu kodu ja perekond

Minu kool ja õpingud

Minu huvid

Minu sõbrad

Minu tulevikuplaanid

Vestlused turul, poes, bussis, piletikassas

Vestlused sööklas ja kohvikus

Eesti Vabariigi sümbolid

Eesti rahvatraditsioonid ja riiklikud tähtpäevad

Eesti ajalugu

Eesti kirjandus

Eesti kunst

Eesti muusika

Eesti spordielu

Vestlus teatri-, kino-, muuseumi-, näitusekülastusest

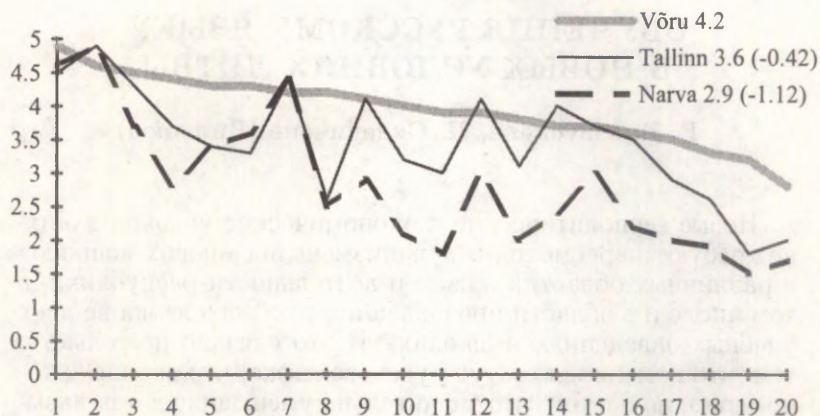
Eesti linnad ja minu kodulinn

Eesti loodus

Eesti Vabariigi poliitika- ja majanduselu

Dokumendid, teated ja kuulutused

III.



1. Sõbrad
2. Kodu, pere
3. Elulugu
4. Huvid
5. Tulevikuplaanid
6. Linnad Eestis
7. Kool ja õpingud
8. Teater, kino
9. Eesti loodus
10. Turul, poes
11. Söökla, kohvikus
12. EV sümbolika
13. Eesti muusika
14. Sport
15. Eesti ajalugu
16. Eesti kirjandus
17. Eesti kunst
18. Eesti rahvatraditsioonid
19. Eesti poliitika, majandus
20. Dokumendid, teated, kuulutused

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ ЛИТВЫ

Е. Бразаускаене, Л. Судавичене (Вильнюс)

Новые геополитические и экономические условия в Литве требуют пересмотра и даже изменения многих вопросов в различных областях жизни и деятельности республики, в том числе и в области преподавания русского языка во всех учебных заведениях и школах. И это связано не только с тем, что изменился статус русского языка, что вполне закономерно, но и с тем, что значительно уменьшилось так называемое окружение русского языка (нет названий улиц, площадей на русском языке, меньше афиш, объявлений, трансляция фильмов сопровождается переводом на государственный язык республики и др.), т.е. изменилось все то, что в какой-то степени помогало обучению русскому языку (ведь нередко в своей практике мы предлагали такие формы работы, как: "читайте объявления, афиши на русском языке; слушайте, как говорят по-русски...", т.е. предлагали такие формы работы, которые не требовали специального времени, особой подготовки и напряжения, иными словами, можно было кое-чему научиться, гуляя, отдыхая). И, кроме того, такие средства наглядности могли выступать и в качестве источника сведения о грамматической оформленности названия и т.п.

В новых условиях Литвы появилась и новая форма распространения русского языка: его начинают изучать взрослые люди из числа иностранных граждан, имеющих конкретные цели изучения русского языка, связанные с их профессиональной деятельностью (деловые поездки, встречи, работа в совместных фирмах и т.п.), а иногда и с интересом к русской культуре, литературе и языку. Изучают русский язык и дети (правда, пока мы располагаем лишь единичными примерами), обычно это дети из тех семей, в которых уже сложились потребности в знании русского языка (переписка со своими сверстниками из Москвы и Петербурга, желание читать по-русски).

Все это нацеливает нас, преподавателей русского языка, на активный творческий поиск, связанный с дифференциа-

цией методики, переосмыслением методов и приемов обучения русскому языку. Разумеется, это не значит, что уже достигнутое следует отвергнуть, отказаться от имеющегося учебного материала. Нет, но с учетом новых условий необходимо более конкретизировать задачу обучения, направить ее на удовлетворение реальных и потенциальных потребностей учащихся, что должно проявляться как при отборе учебного материала, так и при его презентации, иными словами — обучать в первую очередь только тому, что необходимо при общении обучающегося на русском языке и с учетом того времени, которое чаще всего “заказывается” на изучение русского языка.

Важно при этом также помнить, что следует не только учить русскому языку, но и посредством его открывать тайны родного языка. Например, глагол “любить” в русском языке имеет обобщенное значение: “любить можно не/всех и не/все”, в литовском же языке значение этого глагола строго дифференцировано: оно передается двумя глаголами — “myleti”, “megti”.

Небезынтересны в этом плане и формы обращения. Так, в русском языке для большинства имен существует огромное количество производных (Анна, Аня, Аннушка, Нюра, Анюта, Анна Петровна). И можно представить себе, как нелегко усвоить эту национальную специфику, например, корейцам, у которых обращение к человеку в семье по имени служит признаком нездоровой домашней обстановки (следует обращаться просто: “Послушайте!”).

Кроме того, учитывая типичность мира при отборе учебного материала, следует учитывать и типичность адресата (менталитет, уважение к личности, различия в религиозных убеждениях и многое другое).

Изложенное выше позволяет обратить внимание на разработку в условиях университетов, колледжей специальных курсов по профессиональной ориентации, подготовку учебных пособий, определяющих возможности применения русского языка в конкретных сферах общения (Судавичене 1990).

В настоящем сообщении мы попытаемся представить некоторые аспекты обучения русскому языку взрослых, имеющих так называемый базовый русский язык и желающих овладеть официальной русской речью в довольно широких пределах и в том числе — научиться понимать смысл читаемого без словаря, особенно в сфере деловых контактов (Судавичене, Бразаускаене 1995).

Выбор именно этой сферы общения объясняется прежде всего некоторым нашим опытом работы с иностранными гражданами, с одной стороны, и с другой — необходимостью восполнить имеющиеся пробелы в официальном языке деловых людей, на путь которых вступают молодые люди, часто не владеющие или плохо владеющие не только официальным русским языком, но и своим, родным, в нашем случае — литовским, ибо в новых условиях жизни республики необходимо усвоение и новой терминологии, которая в литовском языке не прошла еще этапа стандартизации, этапа проверки языковой практикой.

Обучение деловой речи осуществляется на языковом материале, отобранном с учетом распространенности в деловой речи и сгруппированном по темам. Их не более 10–12. Это — Встречи деловых людей. Программа пребывания в стране. Гостиница. Ресторан. Время. Поезд, самолет. Городской транспорт. Почта, телеграф. Обмен валюты, деньги. Выставки, ярмарки. Театр, концерт. На приеме.

Темы состоят из фрагментов диалогов, страноведческого и лингвистического комментария к ним и заданий. Задания к диалогам составлены таким образом, что ситуативно важные слова повторяются много раз, что позволяет избежать механического заучивания. В большинстве своем задания носят творческий характер. Фразеологизированные комплексы, языковые клише сопровождаются переводом на литовский и английский языки, цель которого — способствовать осмысленному усвоению ситуативно нужных слов.

Некоторые диалоги вводят обучающегося в круг нередко обсуждаемых общекультурных проблем. В таких случаях к диалогам даются тексты. Их назначение — не только дать необходимую информацию, но и поддержать тот эмоциональный настрой, который необходим для разговорной официальной речи.

Естественно, что работа по обучению русскому языку в таком аспекте потребовала и осмысления методических приемов и принципов. Необходимо было выбрать такую методическую модель, которая способствовала бы, с одной стороны, цели обучения — в сравнительно короткий срок научить деловому языку, а с другой — была бы ориентирована на личность обучающегося (с учетом потребностей, мотивации, познавательных интересов и др.).

Наиболее приемлемой в этом плане нам представилась аудиовизуальная модель, разработанная методистами Эстонии (Метса, Алликметс, Судавичене 1990), которых по праву можно считать ее «первооткрывателями» (Метса, Ал-

ликметс 1988), и реализованная в “Аудиовизуальном курсе русского языка” (авторы: А. Метса, К. Алликметс, Л. Судавичене, 1991) и в учебнике “Русский язык для литовских школ” (под ред. Л. Судавичене, 1992).

Итак, реализуемая нами в процессе обучения модель включает 5 этапов:

1. Мотивационно-установочный этап: создание эмоциональной готовности к работе, снятие языковых трудностей, обсуждение хода работы, выбор наиболее оптимальных стратегий.

2. Подготовительный этап: речевая подготовка, информационная подготовка, языковая подготовка.

3. Основной этап: предъявление аудиотекста с коммуникативной установкой (этап реализации разных стратегий), выход в устную и письменную коммуникацию.

4. Коммуникативная деятельность: обсуждение результатов работы (проблемы, итоги, перспективы).

5. Завершающий этап: поиск дополнительной информации по проблеме, трансформация устных речевых произведений в письменные и, наоборот, “релаксация” (прослушивание музыкальных произведений, стихов, смешных историй, анекдотов).

Избранная нами модель имеет ряд преимуществ: она более вариантна, открыта для индивидуального творчества обучающихся, кроме того, включает два важных вида речевой деятельности — чтение и письмо, которые создают благоприятную почву для овладения речевой деятельностью. В ней утверждается необходимость прежде всего психологически настроить учащихся на полезную работу, используя все возможные мотивационные установки. Обучаемый в таком случае является не послушным объектом обучения, а заинтересованным субъектом (равное партнерство). Таким образом реализуются элементы интенсивного и сознательно-коммуникативного методов обучения (Метса, Алликметс, Судавичене 1990).

Каждая тема предполагает 5 уроков (занятий), которые построены по степени нарастания трудностей. При этом каждый урок должен завершаться определенным успехом, что создает чувство удовлетворения — весьма важное и необходимое условие при обучении языку.

При такой организации обучения можно более четко конкретизировать цели. Так, на первом уроке преследуется двоякая цель: а) привлечь внимание к проблеме, показать ее значимость, важность, б) погрузить обучающихся в интонационный фон речевых моделей в типичных речевых си-

туациях. На втором уроке формируются навыки собственно аудирования и активизируются аудитивные умения на новом уровне — ситуативно обусловленном. На третьем уроке основное внимание уделяется конструктивному виду аудирования, т.е. умению выделить основную информацию и последовательно установить основные моменты в тексте. Полученная таким образом информация предусматривает последующее ее воспроизведение преимущественно в диалогах. На четвертом уроке продолжается совершенствование следующей ступени, при которой предполагается уже не столько передача полученной информации, сколько ее формирование, выражающееся в собственном отношении к полученной информации, иными словами — дается ее оценка с комментарием или без него. Это собственно урок, обнаруживающий подготовленность к естественному речевому общению. Записываются фразеологизированные комплексы, языковые клише и др., т.е. все то, что необходимо для общения. Возможен здесь и аудиотекст с целью его трансформации в письменную форму: аннотацию, резюме, рецензию. Пятое — итоговое занятие (урок) реализуется в формах работы, моделирующих естественное общение (деловые и ролевые игры, диспуты, вечера, встречи и др.). Дополнительный материал привлекается из других возможных источников (передач на русском языке по радио, телевидению и т.п.).

Обучение деловой речи в таком аспекте позволит реализовать, как отмечает проф. А. Метса, три стратегии с учетом языковой подготовленности обучающихся, уровня сформированности их аудитивных навыков и познавательных интересов.

Стратегия первая предполагает углубление языковой подготовки с опорой на лексический и функционально-смысловой материал.

Стратегия вторая — возможность “наслушаться” звучащей русской речи, полученной из разных источников (магнитофонные записи, видеофильмы и др.). Особенно это важно для тех, у кого еще не сформированы аудитивные навыки.

Третья стратегия предусматривает расширение фоновых знаний обучающихся за счет знаний, полученных в результате практической деятельности (деловых поездок, заключения контрактов, встреч и др.).

Авторы выражают надежду, что намеченные подходы могут быть полезны всем, кто практически и теоретически осуществляет обучение деловой речи или готовит соответствующее учебное пособие.

ЛИТЕРАТУРА

- Судавичене Л. Из опыта преподавания русского языка студентам-нефилологам. *Beiträge zur Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts* V. Greifswald, 1990.
- Судавичене Л., Бразаускаене Е. Русский язык для деловых людей Литвы. Пятая науковоя чытанні. Гродна, 1995.
- Метса А., Алликметс К., Судавичене Л. Поиск оптимальной методической модели. *Словесник* (Вильнюс), 1990, 6.
- Метса А., Алликметс К. Коммуникативно ориентированные учебники русского языка вчера, сегодня, завтра. *Русский язык за рубежом*, 1988, 4.
- Метса А., Алликметс К., Судавичене Л. Русский язык. Аудиовизуальный курс. Москва, 1991.
- Русский язык: Практ. курс: Учебник для студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений. Под ред. Л. Судавичене. Вильнюс, 1992.
- Метса А., Алликметс К., Судавичене Л. Аудиовизуальный курс — один из компонентов учебного комплекса по русскому языку. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений.* Т. 2. Москва, 1990.

ЯВЛЕНИЕ ВУЛЬГАРИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

Л. Дуличенко (Тарту)

Тема доклада, насколько нам известно, до настоящего времени в методике преподавания иностранного языка не разработана. Нам известен лишь доклад профессора Санкт-Петербургского университета В. М. Мокиенко "Русская бранная лексика как объект лингвострановедения", с которым он выступил на 4-ом Международном симпозиуме по лингвострановедению в Москве (Мокиенко 1994, 153–155).

В докладе прозвучала такая мысль: "Лингвострановедческий комментарий этого мощного пласта русской лексики и фразеологии неизбежен, несмотря на всю щекотливость проблемы. И — необходим хотя бы потому, что он поражает воображение иностранцев, воспринимающих русскую брань буквально, актуализируя ее в своем языковом сознании лишь как сексуальную брань. Такой взгляд на русскую брань (взгляд как из дальнего и ближнего зарубежий, так и изнутри) — не что иное, как бытовизм, который не менее опасен, чем категорический официозный запрет любых отклонений от литературного языкового стандарта" (Мокиенко 1994, 155). С утверждением о неизбежности ознакомления обучающихся иностранному языку с такого рода лексикой надо полностью согласиться. Правда, профессор В. М. Мокиенко здесь имеет в виду только один лексический пласт — нецензурную или иначе obscenity лексику.

Мы бы хотели расширить рамки и включить в понятие вульгаризации использование различных социальных разновидностей языка — арго, жаргона, сленга и, наконец, лексики, упомянутой ранее.

Давайте зададим себе вопрос: как выходят из ситуации иностранцы, изучающие русский язык, когда они сталкиваются с ненормативной лексикой, в большинстве своем не представленной в словарях современного литературного языка. Вероятно, разъяснение в этом случае они получают от собеседников, большей частью, случайных людей. В

этом случае, как справедливо считает проф. В. М. Мокиенко, может сформироваться неверное восприятие семантики и функционального предназначения ненормативных слов.

Действительно, представляют ли рассматриваемую лексику учебники, разговорники и учебные словари, предназначенные для иностранцев? Анализ учебной литературы по русскому языку как иностранному показывает, что для обучающихся, так сказать, “выставляется” прежде всего более или менее рафинированный литературный язык и, в частности, нормативная лексика. Правда, иногда можно обнаружить элементы просторечной лексики, т.е. наиболее легкого отклонения от словаря литературного языка. В этих случаях, как правило, следуют комментарии, т.е. толкование формы и семантики, и приводится соответствующий нормативный эквивалент. Однако так обстоит дело в отечественной методической науке. Иными словами, наша наука преднамеренно избегает этого периферийного участка русского языка. Из чего, естественно, должен следовать вывод о том, что проблема не только не разработана, но даже и не поставлена.

Действительно, не всех обучающихся в одинаковой мере надо знакомить с такого рода лексикой. Но, скажем, переводчиков нельзя обучать иностранному языку, не познакомив их с семантикой и функциональным предназначением ненормативных слов.

Между тем, за рубежом издавна проявляется естественный интерес к явлениям вульгаризации. Это и понятно, ведь помимо овладения необходимым уровнем коммуникативной компетентности стоит задача погружения в естественную языковую среду. Языковая же среда тут же сразу обнаруживает недостаточность языкового материала, усвоенного в аудитории. Другими словами, неограниченность языкового употребления (в языковой среде) сталкивается и входит в противоречие с ограничением языкового представления в рамках учебного процесса.

Именно поэтому в некоторых разговорниках и словарях, созданных за рубежом или нерусскими авторами, можно обнаружить некоторый материал, касающийся вульгарной лексики русского языка. Нам известно одно из наиболее ранних представлений этой лексики, относящееся к началу 17 века. Речь идет о немецко—русском разговорнике Тенниса Фенне, составленном в 1607 г. (Фенне 1961—1979). Автор был купцом, он происходил из прибалтийских немцев и был связан со Псковом. Разговорник не был напечатан при его жизни. Он хранится в рукописи в Королевской

библиотеке в Копенгагене. Издан лишь в 60–70 годы 20-го века.

В этом разговорнике автор дает некоторые сведения по грамматике, помещает тематический словарь и приводит довольно обширные диалоги на различные темы — близкие ему торговые, а также повседневные. Удивительно то, что этот сообразительный купец не обошел стороной вульгарную русскую лексику и обороты.

В наше время на Западе появляются словари вульгарной лексики русского языка. Один из них: словарь нецензурных слов Г. Перкинса и Д. А. Дрюмона, изданный в Беркли в 1979, а затем в 1980 г. (Перкинс, Дрюмон 1979–1980).

В России лишь в перестройку и после нее стали издавать словари подобного жанра. Правда, эти словари не носят учебного характера, однако они могут послужить источником при выборе соответствующей лексики в учебных целях.

Как было отмечено, обращение к анализируемой лексической категории продиктовано погружением в так называемую естественную языковую среду. При этом нужно иметь в виду, что в настоящее время явление вульгаризации вышло за рамки просторечной сферы и проникло в литературный язык. Показателем этого является практика употребления вульгарных слов и выражений на современном радио и телевидении. Их без каких-либо ограничений используют публицисты, поэты и писатели. В литературе последнего времени появились уже собственные “русские Генри Миллеры”, чьи произведения буквально пересыпаны нецензурной лексикой. Причем используется эта лексика не только персонажами в диалогах, но и в авторском тексте (сравните произведения Эдуарда Лимонова, Сергея Довлатова и др.). Таким образом, вульгаризация современной русской речи и слышна (по радио и телевидению), и видна (в печатном тексте). Заметим, кстати, здесь, что традиция русской культуры ранее никогда не допускала, по крайней мере в письменном виде, широкого употребления рассматриваемой лексики. Сейчас этот запрет практически снят. Совершенно очевидно, что напрасно снят. Однако, пока нет охранной службы языка, тенденция будет развиваться стихийно и бесконтрольно.

Из сказанного следует, что в последние годы вероятность “встречи” изучающего русский язык с вульгарной лексикой возросла в несколько раз. Нужно искать, само собой разумеется, выход из этого положения. Мы полностью согласны с профессором В. М. Мокиенко в том, что раскрывать специфику вульгарной лексики на занятиях по русскому язы-

ку “необходимо с этическим и лингвистическим тактом, не переходя грани приличия” (Мокиенко 1994, 155). Относительно этического такта можно только догадываться — ведь в практике мы фактически не затрагиваем этот аспект. Что же касается лингвистического такта, то тут и вовсе неясно, каковы его границы и каково его содержание.

Действительно, как преподнести затронутый нами материал. Без какого-либо предварительного опыта и предварительного эксперимента ответить сложно. Поэтому мы склоняемся больше к постановке проблемы, чем к ее детальному и полному решению.

Конечно, кое-какие приемы используются. Так, стилистически маркирована лексика, употребляемая в просторечии (в словарях и учебниках представлена, как правило, с пометкой “просторечное”), может быть усвоена только рядом с соответствующей ей нормативной и потому более или менее нейтральной. В этом случае для маркированной лексики всегда требуются комментарии: приведение синонима из нормативного словаря, описание сферы употребления этой лексики.

Таким же, вероятно, приемом можно было бы работать и со студенческим сленгом и жаргонной лексикой.

Что же касается обценной лексики, то здесь возникает вопрос, как сохранить “границы приличия” и в то же время что-то из нее дать обучающемуся.

Нам кажется, эта лексика может быть представлена лишь для сведения в виде списка основных слов и выражений и их толкований, например, с помощью описательных конструкций или же с приведением эквивалента по-латински или на каком-либо другом языке. Зрительное восприятие такого списка заменит диалог между преподавателем и обучающимся.

ЛИТЕРАТУРА

- Мокиенко В. М. IV Международный симпозиум по лингвострановедению. Тезисы докладов и сообщений. М., 1994. С. 153–155.
- Tennis Fenne Zow German Manual of Spoken Russian Pskov. Ed. by Z. Z. Hammerich, R. Jakobson, Evan Schooneveld. T. Starck and Ad. Stender-Petersen, I. Copenhagen 1961, II. Copenhagen 1970.
- Drummond, D. A., Perkins, D. Dictionary of Russian obscenities. Berkley: Berkley Slavic Specialities 1980.

VIDEOFILM "ALLES GUTE" IM ANFÄNGERUNTERRICHT

A.-V. Jõgise (Tartu)

Der zu betrachtende Videofilm besteht aus 26 Folgen und ist einheitlich aufgebaut. Jede Folge ist deutlich in vier Teile gegliedert:

1. Trailer (1 Min.)
2. Studiotteil I (4 Min.)
3. Realteil (8 Min.)
4. Studiotteil II (2 Min.)

1. Der Trailer, der bis auf die wechselnden Folgentitel unverändert bleibt, dient als Vorspann.

2. Im Studiotteil wird der Lernende mit der Grammatik in einer kommunikativen, leicht verständlichen Form vertraut gemacht. Besonders hervorzuheben ist hier der milde Humor, der den Zuschauer positiv zum Lernen einstimmt.

3. Der Realteil führt den Zuschauer in verschiedene deutsche Städte, teilweise auch über die Grenze, und vermittelt reichlich landeskundliches Material. Im Allgemeinen handelt es sich bei den einzelnen Szenen um Alltagssituationen, die Grundkenntnisse der Umgangssprache vermitteln.

4. Der Studiotteil II dient der Wiederholung und Vertiefung.

Der gesamte Kurs ist vom Umfang des Wortschatzes und der Grammatik her progressiv aufgebaut, so daß der Lernende immer wieder die neuerworbenen Sprachkenntnisse verwenden kann. Das heißt, daß die Sprache progressionsbezogen gebraucht wird und daß neue Vokabeln und Strukturen darauf bezogen eingeführt werden.

Videos sind heutzutage nichts Neues mehr. Die meisten Fernsehzuschauer wollen in häuslicher Umgebung unterhalten werden, um sich zu entspannen. Im Sprachunterricht ist das anders. Hier muß man sich anstrengen; hier bedeutet Video den aktiven Umgang mit dem Medium (Lonergan 1987, 15).

Filme für den Sprachunterricht haben den offensichtlichen Vorteil, für ein Publikum geplant und produziert zu sein, das daran interessiert ist, eine Sprache zu erlernen (ebd., 17).

Das heißt, daß auch der Fernsehkurs "Alles Gute" diesen Vorteil hat und den gestellten Forderungen entsprechen muß.

- Ein Sprachfilm soll
- publikumsorientiert
- motivierend
- kommunikativ
- unterhaltend

sein. Ohne weiteres können wir behaupten, daß alle diese Forderungen beim Videofilm "Alles Gute" erfüllt sind.

Im folgenden sollen unsere Lehrstrategien betrachtet werden. Der Videofilm "Alles Gute" wird im konkreten Fall in einer internationalen Studentengruppe Fachrichtung Estnisch als Fremdsprache vorgeführt. Die Zielgruppe hat über keine Vorkenntnisse der Zielsprache verfügt, und auch ihre Estnischkenntnisse sind unterschiedlich.

Unsere Lehrstrategie ist auf folgende Aspekte gerichtet:

1. Hörverständnis
2. Freude am Sprechen
3. Wortschatzerweiterung
4. Festigung der Grammatik
5. Aneignung der richtigen Aussprache
6. Entwicklung der Sprechfertigkeit
7. Schriftliche Nacherzählung

Das Ansehen einer fremdsprachlichen Videoaufzeichnung kann ziemlich anstrengend sein. Anfänger brauchen daher besondere Unterstützung, Anleitung und Bestätigung (Vgl. Lonergan 1987, 41).

Wir wollen uns nun der Frage zuwenden, wie man das Videomaterial im Anfängerunterricht verwendet. Nach *Brandi* erfordert jedes Video eigene didaktische Überlegungen, je nach Bildstruktur, Inhalt und filmischer Gestaltung. Wichtig ist, daß wir beide Informationskanäle, d.h. Bild und Ton, bei der Arbeit berücksichtigen, also sowohl bildbezogene, sprachlich-inhaltliche als auch die filmischen Mittel bezogene Aufgaben stellen können (Brandi 1993, 19).

1. Was kann ich VOR dem Zeigen der Sequenz tun, um Interesse aufzubauen und das Verständnis zu erleichtern?

2. Was kann ich WÄHREND der Vorführung der Sequenz tun, um zum einen einer passiven Fernsehhaltung vorzubeugen, und zum anderen, um das Verständnis zu erleichtern und zu vertiefen.

3. Was kann ich NACH dem Sehen der Sequenz tun, um das Gesehene und Gehörte zu verarbeiten, zu vertiefen und zu ergänzen (ebd., 20).

Wollen wir nun die Realisierung unserer Strategien anhand einer Folge — sei es Folge 7: Paul Neske in Berlin — betrachten. Leider können wir keine ausführliche didaktische und methodische Behandlung, sondern nur einen kurzen Überblick über unsere Tätigkeit geben.

Unsere Lernstrategie soll der Sprachlernenbereitschaft der Studenten entgegenkommen. Man kann hier unterschiedliche Vorübungen verwenden, je nach dem Wissensstand der Studenten.

1. Für Fremdsprachenlernende ist es wichtig, Videomaterial aktiv aufzunehmen, aktives Sehen und Verstehen fördern die Freude beim Zuschauen. Aktives Zuschauen liegt dem **Hörverständnis** zugrunde. Um Hörverständnis zu entwickeln, eignen sich verschiedene Vorübungen: Bild-ohne-Ton-Übungen, Ton-ohne-Bild-Übungen, Beobachtungsübungen, Übungen mit Wortschatz u.a.m.

2. **Freude am Sprechen** fordert das Verständnis des Gesagten und Gehörten, von denen sich verschiedene Sprechsituationen ableiten lassen. Unsere Studenten haben es nötig, um Freude am Sprechen richtig genießen zu können, möglichst viel vom gesamten Wortschatz der konkreten Folge zu bekommen. Ohne das ermöglicht unser begrenzter Zeitaufwand keinen schnellen sprachlichen Fortgang.

Der Realteil ist außerordentlich reich an Redemodellen; daher die Aufgabe, sie im Gesagten zu finden und beim Interpretieren selber zu verwenden, dadurch sein sprachliches Können zu erweitern und zu vertiefen.

3. Zur **Wortschatzerweiterung** dienen auch die vorgeführten Satzmodelle, Strukturen und umgangssprachliche Dialoge. Es empfiehlt sich, das in den Dialogen beinhaltende Material sorgfältig zu studieren, damit es möglichst größeren Nutzen bringen würde. Es ist ferner hervorzuheben, daß das landeskundliche Material hier im großen Umfang dem Lernenden zur Verfügung gestellt wird. Für einen wissensdurstigen Studenten eröffnet sich ein weites Arbeitsfeld. Schon zum Einstieg kann man über die Rolle von Berlin sprechen. Wir wissen, daß Paul Neske seit 40 Jahren nicht mehr in Berlin gewesen ist. Wie findet er wohl seine Heimatstadt vor? Was wissen die Studenten schon von den Sehenswürdigkeiten Berlins? Wissen sie schon, daß Berlin sein Jubiläum — 750 Jahre — feiert u.s.w.

4. Die im Studienteil I vorgeführten Dialogmodelle dienen zur **Aneignung und Festigung der grammatischen Fertigkeiten**. Hier stehen im Blickpunkt Modalverben. Da aber nicht alle Modalverben situationsverbunden behandelt werden, ist es daher empfehlenswert, grammatikalische Tabellen zur Hilfe zu ziehen und alle inhaltsbezogene Übungen zu verarbeiten.

5. Am Ende einer jeden Folge sind Sätze und Strukturen hervorgehoben, auf die die besondere Aufmerksamkeit zu lenken ist. Zur Aneignung der richtigen **Aussprache und Intonation** dienen sie besonders gut, weil sie mehrmals wiederholt werden. Sorgfältig kontrolliertes Nachsprechen sollte daher als notwendige Übung im Anfängerunterricht betrachtet werden.

6. Um die **Sprechfertigkeit** zu entwickeln, kann man den Ton abdrehen und so selbstgestaltete Dialoge üben oder Rollenspiele

spielen, Interviews machen u.a.m. Anfangs bereiten die genannten Übungen für die Anfänger große Schwierigkeiten, aber je reichhaltiger der erworbene Wortschatz ist, desto glatter geht die Übung und dementsprechend mehr erfreut uns der Erfolg.

Die Studenten setzen sich gerne in die Rolle von Schauspieler Paul Neske, in die von seiner Partnerin Laura Bird oder spielen den Volontär Felix Smidt, der von der Redaktion den schwierigen Auftrag hat, Paul Neske zu interviewen.

7. Als Zusammenfassung einer jeden Folge und als Wiederholung wären **die schriftlichen Nacherzählungen** gerade am richtigen Platz.

Anschließend wollen wir noch einmal zusammenfassen: beim Videofilm "Alles Gute" liegt die Faszination selbst im Medium. Unter Anwendung erprobter Prinzipien kann man untersuchen, was die neuen Technologien ermöglichen.

Das hier war der erste bescheidene Versuch, einen Videofilm im Unterricht zu benutzen.

LITERATURVERZEICHNIS

Alles Gute: Fernschrachkurs. Gemeinschaftsproduktion von Goethe-Institut und Inter-Nationes. 1989, Langenscheidt, Bonn und München.

Brandi, Marie-Luise. Video im Fremdsprachenunterricht. Fernstudieneinheit. 1993, Langenscheidt, München.

Lonergan, Jack. Fremdsprachenunterricht mit dem Video. Ein Handbuch mit Materialien. 1987, Hueber Verlag, München.

MILLIST KEELEÖPPE STRATEEGIAT VALIDA?

A. Jänese (Tartu)

Avatud Eesti ühiskonnas on võõrkeelte õppimine motiveeritud tegevus. Et mõista ja olla mõistetud, edukalt suhelda ja vastastikku kasulikke kontakte luua, ei piisa ühe võõrkeele oskamisest. Sobiva motivatsioonilise seisundi kavandamine peaks olema õpetamise planeerimisel üks tähtsamaid samme. Võõrkeelte õppimise põhiliseks motivatsiooniallikaks on nn. saavutusmotiiv, s.t. soov ja püüd keel selgeks saada. Soovi alustada või jätkata keele õppimist tajutakse vahendina, mis **õppimise järel** võimaldab teha midagi paremini.

TÜ keelekeskuses on uuritud keelenõudlust ja keeleõpetusega seotud väärtushinnanguid ning motivatsiooni probleeme. Viimane küsitlus viidi läbi 200 I–II kursuse üliõpilase seas, et selgitada keeleõppe sõlmküsimusi kõrgkoolis. Küsitluse tulemused osutusid huvipakkuvateks just õpimotivatsiooni seisukohalt. Eranditult kõik küsitluses osalenud 18 õpperühma üliõpilast tunnevad suurt vajadust erinevate võõrkeelte õpetamise järele ülikoolis, märkides eriti olulisena tasuta õppimise võimalust TÜ keelekeskuses.

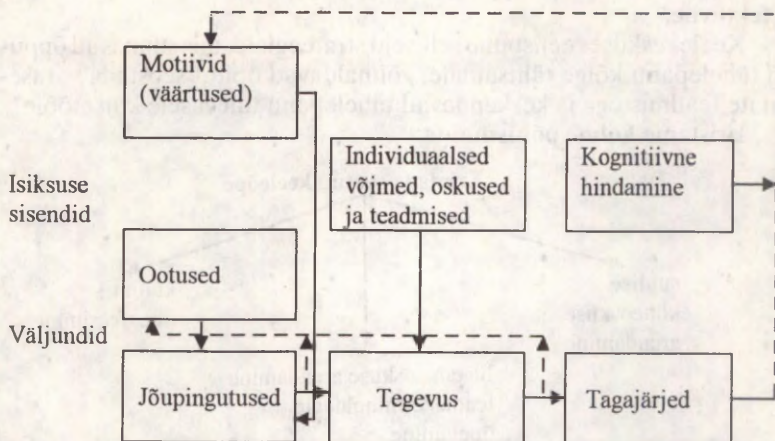
Küsitlusest selgus ka see, missugused on need positiivsed impulsid, mis panevad üliõpilase keelt õppima.

Tähtsuse järjekorras oleksid neist olulisemad:

- 1) arendav ja huvitav kõnetegevus (probleemsituatsioonide lahendamine, rollimängud, simulatsioonid, loovtööd)
- 2) huvitava ja mitmekesise õppematerjali kasutamine, millest on tulu ka oma tulevasel erialal
- 3) eesmärgistatud tegevus (üliõpilane tahab teada, mida talt nõutakse)
- 4) meeldiv psühholoogiline õhkkond keeletunnis (õpetaja ja üliõpilase partnerlus).

Kõrgkooli keeleõpetuses toimuvad muutused tingivad õpimotivatsiooni võimalikult põhjaliku tundmaõppimise. Arusaadavalt tuleb motivatsiooni aktiveerida ka kogu õppimise ajal.

Seoses sellega tundub huvipakkuv J. Kelleri motivatsiooni mudel.



Motivatsiooni mudel Kelleri järgi (TOER-mudel)

Inimese motiivid mõjutavad tema õppimist. Oskused, teadmised ja võimed määravad ta tegevuse iseloomu. Nende faktorite ühistoime viib tulemuseni, milleks on tegevuse sooritamine. Tagasiside on kujutatud katkendliku joonena. Vastavalt mudelile on motivatsioonis eristatud 4 põhiaspekti, tingimuste gruppi, mis on meie arvates olulised ka keelte õppimise ja õpetamise seisukohalt.

T — tähelepanu (uudishimu esilekutsemine ja alalhoidmine)

O — olulisus (õppur on teadlik, et ette võetud õppimisel on tema jaoks isiklik väärtus)

E — enesekindlus (õppur peab olema veendunud, et suudab eesmärgi realiseerida)

R — rahuldus (õppur saab tagasisidena informatsiooni tema tegevuse korrektsusest)*.

Positiivse õpimotivatsiooni eeltingimuseks on õppuri enda valikuvõimalus nii talle vajaliku keele, õpetamise meetodika kui ka õpiaja pikkuse osas. Sellest olenevalt püütakse keelekeskuses arendada ka erinevaid õpistrateegiaid.

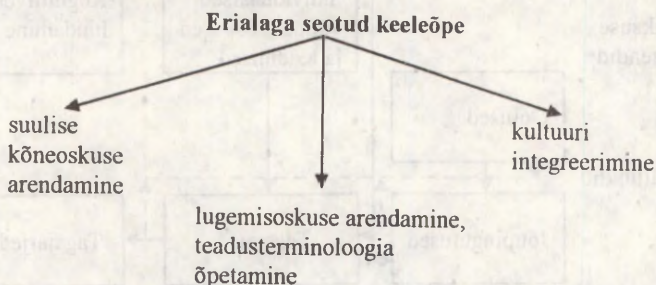
Õpistrateegiat mõistame me keeleõppe meetodikast lähtudes kui tegevuskava, mis on suunatud teadmiste ja oskuste omandamisele ning kasutamisele. Erinevate õpistrateegiatega abil saab keele õppimist muuta kergemaks, kiiremaks, tõhusamaks ja rõõmutoovamaks. Võõrkeelte õppimise strateegiad on seotud planeerimise ja enesehindamisega. Nii peab õppur endale teadvustama, millised on tema

* R. M. Gagne, M. P. Driscoll. Õppimise olemus ja õpetamine. Tartu, 1992.

eesmärgid, kuidas luua optimaalseid õpituatsioone, mil moel tõhusamalt harjutada. Õpistrateegiaid ei saa jaotada halbadeks ja headeks. See, mis on tõhus ühe õppuri või eesmärgi puhul, on teisel juhul ebaefektiivne.

Keelekeskuses eelistame selliseid strateegiaid, mis suunavad õppuri tähelepanu kõige tähtsamale, võimaldavad õpitut seostada varasemate teadmistega ja keskenduvad tähelepanu tulevasele kutsetööle*.

Eristame kolme põhisuunda:



Aspektne keeleõpe:

- kõnearendus
- lugemisoskuse arendamine
- kirjaliku kõne arendamine
- suulise kõne mõistmine
- grammatika
- kultuurilugu
- kirjandus

Interdistsiplinaarne keeleõpe:

- “Õpime tõlkima”
- “Vestlus haigega”
- “Ärikeel”
- “Õpime vaidlema”
- “Protsesskiri”
- “Kordame grammatikat”

Erialaga seotud keeleõppe raames eristame 3 kommunikatiivset õppemudelit:

1) tulevaste arstide, juristide, äriinimeste õpetamine, kelle kutsetöös on eelkõige vajalik suulise kõne oskus. Siin on esikohal suulised töövormid, mis jälgendavad reaalselt suhtlemist (rollimängud, simulatsioonid jms.).

2) tulevaste matemaatikute, füüsikute, geograafide ja bioloogide õpetamine, kelle keeleõppe põhivõime laseb erialakirjanduse lugemise oskuse arendamisele ning teadusterminoloogia valdamisele

* Metsa A. jt. Koostöömetoodika võimalusi. Emakeele ja teised keeled. Ettekanded, 1994.

õpetamisele. Selle eriala üliõpilastel on ülekaalus tunnetuslik motivatsioon, mida aitab hoida huvitava uue teaduskirjanduse lugemine ja probleemne iseseisev töö.

3) tulevaste filoloogide ja ajakirjanike kõneoskuse arendamine. Selle õppemudeli märksõnadeks on kultuuri integreerimine ja loovus. Samuti arendatakse ka tõlkimisoskust.

Kuigi kõik õppesuunad on kommunikatiivsed, kujundatakse osaoskusi siiski erinevalt.

Teiseks põhisuunaks, mida kasutatakse keelekeskuses, on aspektne keeleõpe, mis peale oluliste osaoskuste arendamist hõlmab ka süsteemset grammatikakursust, kultuuriajaloo ja kirjanduse tundmaõppimist. Aspektset keeleõpet oleme kasutanud välisüliõpilaste õpetamisel. See eeldab 5–6 tunnist õppetööd iga päev ja head meeskonnatööd õpetajate vahel.

Kolmas strateegia — interdistsiplinaarne keeleõpe — on suunatud üliõpilaste endi poolt valitud suhtlemisoskuste arendamisele, need on nn valik(kee)kursused. Sõltuvalt võimalustest ja vajadusest võib pakkuda erinevaid.

Oleme seisukohal, et kommunikatiivse, isikukeskse, loomingulise ja motiveeritud keeleõppe kaudu saame paremini kasutada isiku potentsiaali, seega märgatavalt tõsta üliõpilaste keelepädevust.

KIRJANDUS

Metsa, A. jt. Koostöömetoodika võimalusi. Emakeel ja teised keeled. Ettekanded, 1994.

Gagne, R. M., Driscoll, M. P. Õppimise olemus ja õpetamine. Tartu, 1992.

Kadajas, H. M., Leinbock, A. Õppima õppimisele koht õppekavas. Haridus, 1994, nr. 2.

Läänemets, U. Eesti kooliõpilaste keelenõudlus. Haridus 1994, nr. 4.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ БОЛГАРСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Е. Кирилова-Раденкова (София)

В настоящем сообщении будут затронуты некоторые лингвометодические принципы отбора и организации учебного материала при составлении будущего пособия по практической фонетике на разных этапах обучения.

Конечная цель обучения специалистов-русистов связана с формированием лингвистической, фонетической и коммуникативной компетенции, развитием умений анализировать, обобщать, систематизировать и рассматривать языковые явления в сопоставлении с родным языком.

В силу межъязыковой парадигматической и синтагматической интерференции в русской речи болгарских студентов наблюдается большое количество отклонений на сегментном, акцентно-ритмическом и интонационном уровнях. Результатом этого является возникновение устойчивого, труднопреодолимого акцента в их русской речи, что создает значительные трудности в процессе коммуникации, особенно в сфере живой разговорной речи.

Для того, чтобы максимально оптимизировать учебный процесс, необходимо произвести тщательный анализ и отбор учебно-фонетического материала, определить последовательность его презентации и дать его лингвометодическую обоснованность.

Многочисленные данные теоретических и экспериментальных сопоставительных исследований (Ю. Г. Лебедевой "Методика преподавания русского произношения болгарам". М., 1973, М. Георгиевой и М. Поповой "Русская фонетика и интонация. Практическое пособие для студентов-русистов в Болгарии". София, 1973, "Корректировочный курс русского языка для преподавателей-русистов из НРБ". М.: "Русский язык", 1988 и Т. Стоевой "Русская фонетика". Очерк русской сегментной и суперсегментной фонетики в сравнении с болгарской". София, 1993) привели к отбору фактов, значимых для обучения произношению и интонации. Эти исследования помогли научно описать лингвисти-

ческую природу болгарского акцента в русской речи, а также решить теоретическую проблему отбора и методическую интерпретацию учебного материала.

Перечисленные выше пособия построены на основе главных методологических принципов формирования правильного произношения, а именно — на основе контрастивного сопоставления, сознательного управления артикуляцией и слухом, формирования слухо-произносительных навыков в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий. Система упражнений в данных пособиях направлена как на постановку и усвоение трудных для болгар русских звуков, так и на коррекцию неправильно сформировавшихся произносительных умений и навыков.

Работу над своим произношением и интонацией болгарские студенты-русисты начинают сразу после поступления в Софийский университет. В течение месяца, согласно учебной программе по специальности “Русский язык и литература”, со студентами первого курса проводятся интенсивные занятия в рамках вводно-корректировочного курса по фонетике и интонации. Целью этого курса является анализ акцента и определение уровня владения произносительными навыками и умениями каждого студента.

Поэтому возникает потребность в создании пособия, которое на этом начальном этапе содействовало бы повышению интеллектуальной деятельности студентов, было бы направлено на осознание необходимости преодоления акцента в их русском произношении, привело бы к созданию нового динамического стереотипа и автоматизации слухо-произносительных навыков.

В первом разделе “Вводно-корректировочного курса” должен быть проведен целенаправленный анализ фактической языковой подготовки выпускников средней школы, поступивших на отделение русской филологии Софийского университета. Студенты с помощью преподавателя обращают внимание на анализ акцента на уровне звукоупотребления, на уровне акцентно-ритмического оформления фонетического слова и на уровне интонационного оформления синтагмы. “Вводно-корректировочный курс” должен явиться тем минимумом всех действительно трудных для усвоения фонетических и интонационных явлений русского языка, целенаправленная работа над которыми будет способствовать очищению речи студентов от ошибок в произношении звуков, что является одной из важных задач обучения устной речи на начальном этапе.

Далее, во втором разделе необходимо рассмотреть в общих чертах такие вопросы фонетики и интонации, как артикуляционная база русского и болгарского языков, литературная норма и стили произношения, специфика учебного стиля произношения, понятие потока речи и его членение на фонетические слова, понятие синтагмы и фразы, явления сандхи и паузация, понятие синтагмы как основной ритмико-интонационной единицы, понятие интонационной парадигмы и типов ИК по фонологической системе Е. А. Брызгуновой. Необходимо дать представление и о фонетической и интонационной транскрипции. Эти и другие темы теоретической фонетики, представляющие специфические трудности для болгарских студентов, в полной мере уже разработаны в книге "Русская фонетика. Очерк русской сегментной и суперсегментной фонетики в сравнении с болгарской" Т. Стоевой (Стоева 1993). В будущем практическом пособии эти теоретические вопросы могут присутствовать в виде небольших комментариев в рамках упражнений для практического руководства с применением учебных моделей артикуляции, различных схем, интонограмм и спектрограмм (или с отсылкой к тем параграфам книги Т. Стоевой, где они излагаются).

Для создания у студентов адекватного представления о специфической системе русского языка, его функционировании и для развития фонематического слуха, для снятия коммуникативно-значимых слухо-произносительных отклонений от норм русского произношения студентам необходимо предложить разнообразные слуховые, произносительно-слуховые и речевые упражнения. Отработка произношения проходит на отдельных слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах с соблюдением принципа от легкого к трудному, с учетом благоприятных (неблагоприятных) позиций и системы открытого или скрытого управления артикуляцией. В систему упражнений по преодолению акцента должен быть заложен сопоставительный метод, так как сопоставление в методических целях направлено прежде всего на сопоставление отдельных микросистем (фонетической и интонационной), отдельных групп явлений или оппозиций в пределах, заданных конкретными целями обучения, оппозиций, значимых для языкового сознания обучающегося.

Дальнейшая работа по практической фонетике студентов-русистов проводится в соответствии с учебной программой в течение двух семестров по 2 часа в неделю. За это время студенты работают по "Пособию по аудированию для

студентов-русистов" Т. Стоевой (Стоева 1992), которое на базе текстов из художественных произведений, начитанных дикторами-актерами или исполненных самими авторами, продолжает работу над развитием фонетических навыков и содействует преодолению трудностей при восприятии и понимании естественно звучащего потока речи. Таким образом, "Пособие по аудированию" помогает развитию навыков продуктивной устной речи на базе обильного осмысленного слушания естественной русской речи и способствует активизации языковых накоплений, быстроте речепорождающих операций, правильности языкового конструирования и звукоинтонационного оформления.

Сближение теоретического курса, представленного в книге "Русская фонетика" Т. Стоевой, с будущим пособием по практической фонетике поможет студентам осознать, систематизировать практические знания в свете теоретических данных, служит прочной научно обоснованной лингвистической и профессиональной базой изучения русского произношения и интонации. А пособие по аудированию является тем важным заключительным моментом в обучении произношению и интонации на начальном этапе и выступает как средство обучения и другим видам речевой деятельности.

На продвинутом этапе обучения болгарских студентов-русистов следует затронуть еще один существенный, на наш взгляд, вопрос. Как отмечает А. Н. Васильева, к концу практического курса обучения иностранному языку значительная часть студентов-русистов достигает наивысшего уровня владения языком, т.е. относительно полного билингвизма, понимаемого как "качество многоуровневое, многоаспектное, поэтапно формирующееся, развивающееся вширь и вглубь". (Васильева 1979). Билингвизм предполагает свободное качественное общение в рамках профессиональной компетенции, в актуальных сферах общественного, бытового и культурного обихода. При этом остаются сферы, темы, ситуации, в которых иностранец-билингв обнаруживает в сравнении с естественным носителем языка слабую речевую подготовленность, а также спорадические дефициты и дефекты в достижении точного и стилистически адекватного речевого самовыражения в привычных сферах и ситуациях (Васильева 1979). Поэтому, если на начальном этапе обучения студенты лучше подготовлены к общению в коммуникативных сферах, речевая основа которых ориентирована на нормы книжно-письменного языка, то на продвинутом этапе (когда у студентов есть возмож-

ность поехать в Москву в Институт русского языка в рамках включенного обучения) в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения студенты сталкиваются с новой для них в значительной степени устно-разговорной формой общения, языковую основу которой составляет разговорная речь. "Непринужденность, свойственная речевому акту в разговорной речи, указывает на то, что говорящий и слушающий выступают в нем как индивидуальные, а не обобщенные субъекты, как частные лица. Это находит свое выражение в насыщении речи субъективной модальностью, в эмоциональной и экспрессивной окрашенности речи, особой разговорной тональностью общения, создаваемой выбором лексических и синтаксических единиц из соответствующего синонимического ряда, невербальными средствами коммуникации" (Кожанова 1989).

Живая речь, как правило, имеет свое кинетическое сопровождение: жесты, мимика, поза говорящего, выражение лица. Они неразрывно связаны с процессом реальной коммуникации, и их следует также изучать, как и язык, потому что паралингвистические средства не совпадают у народов, говорящих на разных языках. Хочется напомнить о том, что русская и болгарская системы утвердительной и отрицательной мимики не совпадают. Русская двоичная система знаков утверждения и отрицания совпадает с мимическим кодом подавляющего большинства европейских народов. В болгарском коде тот, кто подает утвердительную реплику, поворачивает голову обычно вправо, потом влево и с каждым дальнейшим поворотом головы как бы подставляет, открывает свое ухо собеседнику, проявляя таким образом повышенное внимание к его словам (Якобсон 1970).

Национальная специфика жестового и мимического сопровождения речи наименее изучена и наиболее сложна для имитации и обучения.

Для нас на продвинутом этапе обучения болгарских студентов особый интерес представляет вопрос о соотношении невербальных средств общения (жестов и мимики) с интонацией. Как утверждает И. Л. Муханов, неразрывная связь невербальных средств общения особенно отчетливо проявляется в сфере модальных отношений. Обнаруживается, что каждая эмоциональная интонация имеет свой жесто-мимический коррелят. Сравните, например, выражение недоумения в высказываниях типа: *Как он туда попал? Ума не приложу.* Реализация ИК-6 с невысоким уровнем повышения тона + недоуменно поднятые плечи, брови; руки разведены; голова отведена в сторону, возможны мел-

кие, “дрожащие” движения головы по горизонтали (Муханов 1989). Подобные регулярно выявляемые соотношения определенной интонации с определенными кинетическими коррелятами могут, по мнению И. Л. Муханова, называться интонационно-кинетическими комплексами. Такие комплексы можно обозначить типом интонации, дифференцированным по выражаемому модальному оттенку, например, ИК-6 — недоумения, ИК-2 — обиды и т.д.

Так как нет еще описания системы русских жестов, и преподавателю-практику приходится ориентироваться на случайные и разрозненные сведения, то попытка создания пособия, где бы эмоциональные интонации представлялись в неразрывной связи с их жесто-мимическими коррелятами выступает как очень актуальная. Причем задания, направленные на формирование и развитие навыков восприятия и продуцирования эмоциональных высказываний могут быть проиллюстрированы не только магнитофонной записью, но и визуально. Например, записав на видеокассету русский художественный фильм и проанализировав встречаемые там ситуации общения, можно сделать запись только тех моментов фильма, где присутствует конкретная реализация того или иного интонационно-кинетического комплекса.

Изучение эмоциональных интонаций в неразрывной связи с их жесто-мимическими коррелятами поможет студентам-русистам в продуцировании и восприятии эмоциональных высказываний в устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

- Васильева А. Н. О некоторых психолингвистических факторах формирования порождающего устного билингвизма на высшем этапе обучения. // Руски и западни езици. 1979.
- Кожанова Н. И. О восприятии устно-разговорной речи. // РЯЗР, 1989. N 2.
- Якобсон Р. О. Да и нет в мимике. // Человек и язык. М., 1970.
- Муханов И. Л. Жест и мимика в обучении эмоциональным интонациям. РЯЗР, 1989. N 2.

РАСПЯТИЕ МЕЖДУ ОЧАРОВАНИЕМ *SACRUM* И СОЦИАЛЬНЫМ САДИЗМОМ РЫНОЧНОГО *PROFANUM*. ШТРИХИ К РОССИЙСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

И. Коженевска-Берчинска (Польша)

Лишить человека духовной определенности — значит убить в нем личность.

В. Ф. Кормер

Перестройка как попытка найти новые социополитические решения заодно открыла шлюзы бессчетным умолчаниям, запретам и табу. Индивидуальные страстные поиски и застенчивые духовные ревиндикации набирают силу в связи с душевными подсказками, заключенными в шедевре Т. Абуладзе “Покаяние”. * Ошеломляющая таинственностью и новизной дорога к Неизвестному заполняется с тех пор страдающими от неутолимой духовной жажды, ищущими фундаментальных ответов на вопрос: “Какая дорога ведет к храму?”

Человек, только-только успевший завоевать право на ценностные суждения и личностные свободы, оказывается в вдоворооте очередных злокачественных преобразований, среди хищений, бизнеса и рынка, обещающих очередное светлое будущее вновь поверившим. Такие “свежеверующие” ощущают боль от распятия между погранными идеалами и необычной для них “единственно нетленной ценностью” в виде денежного мешка. Прибегая к фрейдовским анализам, это состояние целесообразно определить как синдром “переживания бездны”, т.е. тотальной смыслоутраты. В рыночном 1992 году С. Алексиевич констатирует: “Государство было нашей Вселенной, Космосом, Религией <...> Теперь нам надо самим добывать смысл своей жизни, и мы учимся одиночеству, не имея ориентиров, не имея идеи, не имея ре-

* Кинокартина была готова в 1984 году, но стала распространяться лишь в 1987.

лигии". (Мн 15. 6. 1992). Эту индивидуальную голгофу выражают такие, например, номинации: рыночная мафиозно-тусовочная конъюнктура (НГ 16. 1. 93), насилие во имя рынка (МН 15. 9/93), светлое рыночное будущее (Пр 13. 4. 93), а также *bon mot*: "Этот стон у нас рынком зовется" (Бунич, Ог нр 9/92). "Демократически-рыночный мир" беспощадно выкорчевывает только восходящие духовные заповеди человека, который вдруг оказывается в капкане нового насилия и произвола номенклатурных миротворцев. Задыхаясь от возмущения и обиды, он все еще артикулирует слова надежды на социально-ориентированный рынок (НГ 15. 4. 93) и человеческий способ перехода к рынку (Альт нр 12/1993). Их можно считать позывными вновь затоптанного человека, которого приучают идти по дороге к тем, кто больше платит.

Таким образом, на обочине оказались наследники "поколения дворников и сторожей", которые изнывают душой от нового социального опыта. Привыкнув к своей земле обетованной, к внутренней независимости, они не в состоянии найти для себя нишу в бездуховной рыночной действительности, когда неудачными оказались попытки заменить идеологию высокой нравственностью; эти попытки "размылись первыми мутными волнами рынка" (Клишина, МН 17. 2. 93).

Где-то с половины 1992 года кризис морального чувства углубляется параллельно степени циничности начинаний власти, которые мы определяем мэртоновским термином "социальный садизм".* Сюжет человеческих страданий развивается далее по универсальному сценарию Оруэлла: "Все животные равны, но некоторые из них равнее", "Товарищ Наполеон всегда прав", "Вы же не хотите, чтобы вернулся господин Джонсон" и т.п.**

В таком социальном пространстве метафизические знаки: Боязнь—Тайна—Завороженность, — эти составные сакрум, собственно говоря, забываются советским человеком в связи с ощущением внутренней опустошенности от демократического профанум как источника горя и углубляющегося разочарования обедневшего сверх всякой меры, в очередной раз обманутого человека.

* Термин "социальный садизм" относится к общественным структурам, организованным таким образом, что они систематически, хотя и невольно, причиняют боль, унижения, страдания и глубокую фрустрацию некоторых общественных групп или слоев. По статье: R. K. Merton. *Czy kryzys socjologii?* Warszawa, 1987. стр. 440.

** Д. Оруэлл. Скотский уголок. В кн.: Антиутопии XX века. Москва, Книжная палата, 1989, с. 272—326.

Беспомощный, исполненный страданий крик “массового россиянина”, оказавшегося на духовном бездорожье, лучше всего выражает его отношение к новому демократическому режиму, благосклонному лишь к сильным и безжалостному к массам обездоленных.

Семиотическая картина России пополняется за счет новых штрихов: российского бизнеса, российских реформ и российского рынка. Эти совершенно необычные для советского человека явления меняют его картину мира, хотя извечная “особость” не исчезает из нее, создавая какой-то советско-российский способ видения и восприятия.

Понятие “бизнес” долгие десятилетия принадлежало к крамольным, составляя основу несчетных ментальных и социальных стереотипов. Пожалуй, оно продолжает функционировать в семантических границах, обозначенных фразеологизмом “мурло российского бизнеса”, что, кроме психологических, имеет еще и реальные мотивации. Дорога в бизнес открыта практически всем, а натуральный отбор в ринувшейся сюда толпе не проводится.

“Реформы” принадлежат к числу очень емких понятий-отмычек; они бывают пустыми, не имея реальных денотатов в данном социуме. По образному изречению А. Чистова, Россия “реформой брюхата извечно” (НГ 2. 6. 94). Перманентные преобразования, которые ничего не меняют в судьбе простолюдинов, воспринимаются россиянами хотя бы таким образом: чисто большевистская ставка на реформы сверху (МН 31. 12. 93), незавершенные системные реформы (МН 1. 1. 94), униженный псевдореформами народ (НГ 4. 94).

На страницах печати часто появляются аналитические материалы на эту тему, а с недавних пор живо стремление к социополитическому синтезу, например: “Экономическая жесткость в проведении реформ неизбежна и необходима, но экономическая жесткость лишь тормозит эти реформы”. (Третьяков НГ 4. 2. 94). Сатирическое видение вещей таково: “Экономическая реформа — вечный двигатель внутреннего сгорания”.*

Таким образом, поиски духовности заменяет прагматический вопрос: “Какие дороги ведут к рынку?” (НГ 8. 4. 93), а обстоятельства заставляют следовать новому кредо: “Выжить любой ценой!” Поэтому на Российском рынке все, не исключая совести, становится предметом купли-продажи. Россияне сделали свой выбор, хотя ответственность за это несут не только они, т.е. простые смерт-

* См. Гори ясно! Современная политическая энциклопедия. НГ 6. 3. 1994.

ные. Человек занят борьбой за выживание, пустует дорога к раскаянию, к катарсису. Россияне в своей массе не готовы к этому; все еще превалирует психология жертвы: социального строя, рынка-бизнеса-реформ; мы не виноваты, это “они”, “наша хата с краю” и “Хлеб наш насущный дай нам днесь”...

Среди причин такой жизненной философии можно назвать лишение человека религии и ее института — церкви как нравственной и моральной опоры. Россияне разучились мыслить в понятиях греха и раскаяния, добра и зла. Они, как правило, не ощущают силы традиции, культурной и нравственной силы конфессии, они заражены воинствующим пафосом отрицания.

По нашим наблюдениям, сегодня религия обрела в России статус моды и лишь изредка — средства познания. Индифферентность по отношению к ней в глубоко атеизированном обществе адекватно выражают такие слова: “Не надо о Боге на всех перекрестках! Не надо к Богу, как недавно к коммунизму хором и в ногу.”* А между тем Вера — всегда щедрый дар, независимо от того, КТО или ЧТО есть для нас Бог. А между тем он приходит к нам всегда в тишости, ибо не выносит фальши и показухи. Можно полагать, что приватный, “незаслуженно репрессированный Бог” приходит в жизнь многих россиян, даря им умение смотреть в Небо, но он не имеет ничего общего с неумной дешевой модой на веру, с государственной казенной церковностью. (Яковлев НГ 23. 3. 93), с поп-религией ** и т.п. Можно согласиться с В. Шохиной, которая, перефразируя мысль Сартра, так определяет суть новых социальных заветов: “Если Бог есть — все дозволено” (НГ 2. 12. 93).

Нравственность и духовный уровень этноса не исчерпывается отношением к религии. Конструкт морали — это также наше отношение к миру, к ближнему, следование извечным принципам, этическим заповедям, которым противоречит духовная коррупция. Вдумаемся в цитату, приведенную Б.Сарновым: “Один из знаменитых писателей, которого обвиняли в том, что он продался, спросил у обвинявшего:

— А вы не продались?

— Нет, я не продался!

Тогда “продавшийся” вежливо осведомился:

— А вас когда-нибудь покупали? (Сарнов. ОГ 16/1989)

* См. одноименная статья Риммы Казаковой, “Голос”, 1993, N 4.

** Поп-религия употребляется мной как знак активной, воинствующей популярности. (Сравни: поп-арт, поп-музыка).

Эта сцена напоминает, что человеческие поступки отнюдь не всегда могут оцениваться однозначно: они часто обусловлены особенностями места и времени, которые мы не выбирали. Право осуждать добывается трудно, а, следовательно, далеко не каждому дано.

По четкому замечанию Т. Кузнецовой, “характер вероисповедания остался прежним”: ненавидеть врага своего. Им остается сегодня любой инородец или инакомыслящий. Итак, в России грянули события: апрельский “референдум” 1993 года, кровавые октябрьские дни в Москве, исполненные разочарования декабрьские выборы, истекающая кровью Чеченская война (с декабря 1994 года).

В таком контексте все большей абстракцией становятся прежние застенчивые, но страстные поиски путей морального возрождения. По обочинам дороги к Храму разбросаны этические векторы, зарастает травой никому не нужная дорога к тайнам Сакрум; вырисовывается состояние накануне катастрофы.

Уже в 1993 году массовое сознание поражено проделками Ельцинской экипы: воровская власть (НГ 16. 4. 93), неонomenclатурные хищения и махинации, правовой беспредел российской демократуры (НГ 15. 3. 93), причем номинация “демократура” обладает по сей день высоким коэффициентом употребления.

Изучая газетные записи, посвященные оценке Московской трагедии, мы легко замечаем симптомы надвигающегося духовного коллапса, угрожающего россиянам. Общественное сознание перенасыщено злобой, ненавистью, поражено синдромом поиска врага. Цитируем: “Циничная формула великого пролетарского гуманиста (Горького — И. К-Б.) “если враг не сдается — его надо уничтожить” трансформируется: “Если враг уничтожен, придумаем другого” (НГ 8. 10. 93); “Опять торжествует стадное правило: кто не с нами, тот против нас” (МН 19. 10. 93). И с еще большим зарядом экспрессии: “Чернь правит бал не только на площадях, но и в душах наших” (МН, 23. 10. 93). Маячит уверенность в возвращении тоталитарного призрака, а также факта, что в условиях политической нестабильности нельзя рассчитывать на подъем духовности: “Самое, быть может, страшное последствие двух октябрьских дней, запавшие в наши души слова “наши” и “не наши”. (Об газ 13. 10. 93). Душевный разлад становится нормой, в годовщину трагедии мы читаем: “Пока не видно даже следов того нравственного потрясения <...> после кровавой вакханалии, происходящей на глазах народа”. (НГ 2. 10. 94).

Именно “не наши” становятся в конце 1994 года жертвой монополии на правду очередных номенклатурных мифотворцев, для которых в мощнейшем поле конфликтов война становится средством коммуникации, а убийство и жестокость — его сигналами. Приоритет политики над моралью приобретает апокалиптические размеры, а масштабная человеческая трагедия приводит к духовному коллапсу; дальше идти некуда. Слова кричат о безмерном разочаровании, о боли и шоке. Неслучайно, что для осмысления равно Октября, как и Чеченской войны, не находя слов, публицисты прибегают к цитированию. В качестве примера мы назовем потрясающий текст песни Вертинского “То, что я должен сказать”, помещенный в “Новой газете” от 15. 10. 93 года, а также в “Новом взгляде” от 21. 1. 1995 года (см. Приложение). А еще: “Чеченский капкан” (ЛГ 25. 1. 95), убийственная игра (ЛГ 25. 1. 95), горе от безумства (Н вр).

Желательно добавить: и от жизни в моральном беспределе, от нравственного паралича, от лжи, которая не может быть во спасение, наконец — от капитализма с атеистическим лицом.

Резюмируя наши наблюдения, мы хотим сказать следующее. Некоторый уровень духовного самосознания, открытие совести, какая-то до конца не разгаданная тоска по кантовскому императиву, регулирующие поведение единицы и социальных групп в обществе, суть первые этические запросы. Они были, однако, растрacены в атмосфере новой, на сей раз — демократической индокринации, а также социального садизма власть имущих. Сегодня опять правит бал антиномия человеческих ожиданий, завороченности новым таинством и вседозволенности власть предержавших, иными словами — новых *sacrum* и *profanum*. В публицистике повторяется иронический мотив “все возвращается на круги своя”, а расхожая в 80-е годы фраза “колокольный звон не молитва” * словно бумеранг явится в текстах 1994–1995 годов. Магические заклинания, ханжество и лицемерие, братоубийство и ненависть к инакомыслящим не могут заменить подлинной духовности. Среди обездоленных превалирует ощущение одиночества, ненужности, безнадежности, а “народ уже не знает, куда бежать от свободы и вседозволенности”. (Будоян, Кал кр 4. 1. 95), “Общество разрушено и вдребезги расколото” (Белоцерковский, МН 8. 1. 95).

* Крылатое изречение “колокольный звон не молитва” принадлежит А. Латыниной, см.: За открытым шлагбаумом. Москва, Советский писатель 1991.

“Слепой грешник”, который в первые перестроечные годы жил надеждой на прозрение, продолжает жить во мраке и забвении. Иллюзорный свет российской демократии все со своей атрибутикой не освещает дороги к Храму. Наделенная садистскими наклонностями и безалаберностью, она ведет мечущегося человека по страдальческому пути в Неизвестное, становясь факелом духовной смерти от разрушения системы ценностных координат, от слепящего света единственно правильной идеологии.

В атмосфере воскресшего этического релятивизма предостерегающе звучит вопрос, который повис сегодня в российском воздухе: “Зачем нужна улица, если она не ведет к Храму?” С новой силой эксплодируют труднейшие для владык вопросы: Почему?! За что?! До каких пор?! А в ответ — затянувшееся, тягостное молчание.

Принятые сокращения:

Альт	—	“Альтернатива” (журнал)
Воскр	—	“Воскресенье” (журнал)
ЕХ	—	Megapolis Express (ежедневная газета)
Изв	—	“Известия”
Кап	—	М. Капустин, Конец утопии. Прошлое и будущее социализма. Москва, 1990, изд. Новости.
Лат	—	А. Латынина. За открытым шлагбаумом. Москва, 1991, изд. Советский писатель.
ЛГ	—	“Литературная газета” (еженедельник)
МН	—	“Московские новости”
Н вр	—	“Новое время” (журнал)
НГ	—	“Независимая газета” (ежедневная)
Об газ	—	“Общая газета” (еженедельная)
ОГ	—	“Огонек”
ПР	—	“Правда”
Сег	—	“Сегодня” (еженедельная газета)
Сов	—	“Советская Россия” (до 1991 года, до путча;
Рос	—	еженедельная газета)
СП	—	“Спутник” (ежемесячный дайджест советской, а потом российской прессы)
Сур	—	Ю. П. Сенокосов (составитель), Суровая драма народа: Ученые и публицисты о природе сталинизма. Москва, 1989, Политиздат.

Приложение

О. Пшеничный. Семьдесят пять лет песне Вертинского "То, что я дол кен сказать"

"Первый бенефис Вертинского был 25 октября 1917 года <...> Была овация. <...> В Екатеринославе в 1918 году он закончил ею выступление <...> Тогда никому и в похмельном кошмаре не могло привидеться, сколько раз — сколько тысяч раз! — эта песня покажется написанной вчера, неделю назад".

Я не знаю, зачем и кому это нужно,
Кто послал их на смерть недрожавшей рукой?
Только так беспощадно, так зло и ненужно
Опустили их в Вечный Покой!

Осторожные зрители молча кутались в шубы,
И какая-то женщина с искаженным лицом
Целовала покойника в посиневшие губы
И швырнула в священника обручальным кольцом.

Закидали их елками, замесили их грязью
И пошли по домам — под шумок толковать,
Что пора положить бы уж конец безобразию,
Что и так уже скоро, мол, мы начнем голодать.

И никто не додумался просто стать на колени
И сказать этим мальчикам, что в бездарной стране
Даже светлые подвиги — это только ступени
В бесконечные пропасти, к недоступной Весне...

DIALOGUES IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

M. Laar (Tartu)

Foreign language teaching is becoming more communicatively oriented. This is reflected, among other things, in the growing number of dialogues in textbooks of foreign languages, aimed at teaching oral communication. To assess the teaching value of textbook dialogues, two questions should be answered. First, do textbook dialogues differ in any way from the dialogues in direct spontaneous conversation? Second, should the peculiarities of textbook dialogues be reflected in the structure of the textbooks?

To answer the first question, oral conversational discourse and the written record of such discourse should be examined. Original conversational dialogues are unplanned and spontaneous, because they create and reflect interpersonal involvement. John Gumperz (1982) explains that conversational involvement is the felicitous result of conversational inference, the ability to infer, what the interaction is about and what one's participation in it is expected to be as well as what each utterance means. Participation in conversation is not merely a matter of passive understanding. One cannot truly understand the meaning of a given utterance without having a broad grasp of conversational coherence: where the utterance came from and where it is headed, how it fits into a recognizable schema in terms of the organization of the discourse and of the interaction. Successful involvement presupposes the mastery of two kinds of knowledge: first, knowledge of conversational strategies generally accepted by a certain group of people, and second, knowledge of the ways and means of the linguistic expression of these strategies.

Dialogues are usually oral speech. Spoken dialogues are characterized by spontaneity, and there is less strict structuring and editing of the text than in their written variants. Actually, a spoken dialogue is a joint creation of the conversation participants, and its train of thought as well as its form can be little predicted and anticipated. On the other hand, dialogues require intense involvement of all the participants, because careful listening to what is being said is essential for dialogue fluency. It is not only the coherence of meaning that depends on the involvement but also, in most cases, the linguistic form of the response.

Oral dialogues are characterized by hesitations and false starts. There are many extralinguistic factors involved, such as eye-contact, facial expression, body posture, and gesturing. In oral dialogue the intonation of utterances is of utmost importance in conveying covert meaning, implications, and emotions. In written texts the attitudes and emotions of the characters of the story are explicitly described.

Comparing oral dialogues with written dialogues, we can see that in oral dialogues there is much hesitation, while in writing, hesitation has been edited and removed. Moreover, the vocabulary of the written dialogue is more carefully selected than the vocabulary of the oral dialogue. The structure of the written dialogue complies with the generally accepted requirements of the corresponding register, while it is looser in oral dialogues. From the point of view of the information receivers, the process evolves at quite a different pace with oral and written forms of dialogue. Information transfer in its oral form is slower from the receiver's point of view, and it is faster from the point of view of the speaker than it is by written presentation.

David Crystal and Derek Davy (1990) in their book on English style point out the following features of the variety of conversational English: conversational dialogues are characterized by inexplicitness of the language, which is to a large extent due to the participants' extreme reliance for much of their information on the extra-linguistic context in which the conversation is taking place. There is the use of many anaphoric features of language (such as the substitute-word 'one', or the demonstratives). There is also the frequent "incompleteness" of many utterances, this again being but superficial, as the context makes perfectly plain to the speakers what is intended, thus making redundant its vocal expression. The other source of conversation's inexplicitness derives from the extent to which the participants have a common personal background.

Spoken dialogues are recorded for two purposes: to be used in books of fiction or in textbooks of foreign languages. When dialogues occur in books of fiction, the context is provided by the macrotext, as dialogues mostly serve the purpose of creating mental pictures of the characters in the book. Readers can obtain information either from the explanatory remarks accompanying the dialogues, or derive it from the structure of the dialogue itself by relying on the previous linguistic experience. Dialogues in textbooks of English are designed either to exemplify English words and structures in their natural surrounding, or to serve as models for conventionalized exchange of thought. Learners find it difficult to compensate for the information removed, as they cannot rely on the intonation or stress patterns of the oral speech or the extra-linguistic features the dialogue in its written form is deprived of. Moreover, learners do not have enough lingu-

istic knowledge to be able to draw inferences by comparing different possible expression variants.

Dialogues presented in written form are a problematic subject to study with a traditional readability formula. They are usually described as easy texts, because the traditional characteristics of readability formulae are the word length and the sentence length as well as the proportion of the 400 most frequent words (Dale's list) in the text. It is not easy to divide spoken utterances in dialogues into sentences as the borderlines between sentences are blurred. The vocabulary in dialogues tends to be very simple in structure.

Ample use of extra-linguistic context making the explicit linguistic expression redundant is clearly shown by studies on textual redundancy. For example, S. Raitar and M. Tamm (1994) in their study demonstrate that in the comparison of stylistic variants, colloquial language has the lowest redundancy value (70.0% for Estonian, 81.2% for English, 83.4% for Russian and 84.4% for German). Low linguistic redundancy levels make written dialogues difficult to comprehend for readers who do not have enough knowledge of common background experience and of larger linguistic knowledge against which the linguistic structure of the dialogue could be viewed.

Nonetheless, there are a number of good reasons for choosing relatively neutral conversation between educated people as the opening variety for teaching English (or any other foreign language for that matter). Conversation is without doubt the most commonly used kind of the language, and consequently, a variety which will be more familiar to the vast majority of this language-speaking people than any other. Conversational language is the least marked kind of situationally-influenced language; it has no marked situational specificity.

Certain requirements can be pointed out that textbook dialogues should meet:

- They should simulate natural speech and avoid formal and unnatural smooth exchanges.
- The thematic content of the dialogue should be appropriate to the age, sex, and professional and social conditions of the class.
- For an elementary class the dialogue should be short, allowing for complete mastery by the student.
- The dialogue should represent a complete unit of conversational meaning with a beginning, middle and ending.

These were the requirements given in TESL TALK, Vol. 14, Nos. 1 & 2, 1983.

Some other requirements can be suggested:

— Dialogues can be divided into two subgroups: structure drills in dialogue form, and conversational exchanges between educated people in traditional situations. Dialogues of structure drills should

be drawn up to provide usage models and contexts for certain grammatical phenomena. Conventional behaviour dialogues can serve as devices for explaining cultural differences between the users of two languages and as models of conversation to be imitated.

— Textbook dialogues should be amply explained and the context lost in changing the form of dialogue presentation should be provided. It is important that the learners should be able to visualize the speakers and hear their voices in creating a mental picture of the whole scene of the conversational interaction.

In conclusion, it can be said that dialogues in textbooks have a justified use and purpose, as they represent the language variant that is most commonly used and most neutral in its linguistic expression. However, it should be remembered that dialogues in their oral form rely heavily on the extra-linguistic context for the dialogues to be comprehensible and meaningful. To compensate for the small linguistic redundancy of dialogues and provide clues for the derivation of extra-linguistic information, textbook dialogues should be carefully designed and amply supported by comments and clarifications.

REFERENCES

- Crystal D., Davy D.** Investigating English Style. Longman Inc., New York, 1990.
- Gumperz J.** Discourse Strategies. Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Raitar S., Tamm M.** Information characteristics and the simultaneous interpreter. Applied Linguistics and Language Teaching. University of Bradford, UK, 1994.
- Teaching English as a Second Language to Adults: Methodology. TESL TALK Special Edition. Ed. by Nicholas Elson, Vol. 14, Nos. 1 & 2. 1983.

EIN VERGLEICH ZWISCHEN DEM FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN ESTLAND UND DEUTSCHLAND

O. Mertelsmann (Hamburg)

Im Rahmen dieses Referates möchte ich auf wesentliche Unterschiede des Fremdsprachenunterrichts in Estland und Deutschland eingehen. Als Grundlage dienen Hospitation und eigener Unterricht in beiden Ländern, Gespräche mit Lehrern, Schülern und Studenten, sowie die Auswertung von methodisch-didaktischer Fachliteratur. In der Kürze der Zeit ist es jedoch nicht möglich, einzelne Aspekte erschöpfend zu behandeln. So kann beispielsweise nur ein generalisierendes Bild der deutschen Schullandschaft entworfen werden. Da Bildung Ländersache ist, gibt es eigentlich 16 verschiedene Lehrpläne und Schulsysteme mit mehr oder weniger großen Unterschieden. Auch kann die spezielle Lage in der ehemaligen DDR nicht besonders berücksichtigt werden. Die Bildungssituation in Westdeutschland hat sich in den letzten 50 Jahren eingespielt und ist auch in einen gewissen Trott geraten, während die Lage in Estland seit Beginn der Gorbatschow-Regierung einem ständigen Wandel unterliegt.

Das Lernumfeld unterscheidet sich, während Deutschland ein Wohlstandsland mit einer mehr oder weniger sicheren Lebensperspektive für die meisten Bürger ist, so weiß im sich ständig reformierenden Estland niemand, was seine Zukunft bringen wird. Das Wohlstandsgefälle zwischen beiden Staaten ist offensichtlich. Für deutsche Schüler sind Austauschjahre oder Au-Pair in Frankreich oder Amerika fast schon normal, ebenso wie der Auslandsurlaub oder das mühevolle Beschaffen fremdsprachiger Literatur. Hingegen fällt es selbst in einer Universitätsstadt wie Tartu schwer, mehr als drei Exemplare eines deutschsprachigen Werkes der Weltliteratur zu finden, ein in Westeuropa gedrucktes Fachbuch der Sprachdidaktik verschlingt den Wochenlohn eines Lehrers. Allerdings verbringen viele junge Esten nach dem Oberschulabschluß inzwischen ein Jahr im Ausland, was sich im gestiegenen Niveau der Fremdsprachenkenntnisse deutlich bemerkbar macht.

Die langjährige Abschottung der Sowjetunion vom Rest der Welt, die dazu geführt hat, daß Englischlehrer 30 Jahre lang diese Sprache unterrichten, ohne je in einem englischsprachigen Land gewesen zu sein, existiert in Estland nicht mehr. Jedoch trifft man auch heu-

te noch hauptsächlich Esten und Russen an und nur wenige westliche Ausländer, so fehlt oft die Sprachpraxis, während besonders in deutschen Großstädten in einigen Wohnvierteln von einer multikulturellen Gesellschaft gesprochen werden kann. Dies erhöht dann auch die Motivation, Sprachen wie arabisch oder türkisch zu erlernen.

Das Schulwesen in Deutschland ist ab der 5. Klasse im Regelfall dreigliedrig und unterteilt sich in Haupt- und Realschule, sowie das Gymnasium. Wobei die Hauptschule mancherorts schon die Rolle eines Auffangbeckens für Problemfälle bekommen hat, während am Gymnasium ein ausgesprochener Leistungsdruck herrscht. Fast jeder zweite Schüler muß während seiner Schullaufbahn ein Jahr wiederholen, ungefähr jeder fünfte die Schule wegen zu schwacher Leistungen wechseln. In Estland wird bis zum Abschluß der 9. Klasse ohne große Differenzierung unterrichtet, das Sitzenbleiben ist eher die Ausnahme, ein Viertel der Schüler erwirbt später den Oberschulabschluß nach der 12. Klasse. Es gibt Schulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht, an denen 8 Stunden in der Woche für die Fremdsprache aufgewendet werden. Die stärkere Differenzierung in Deutschland ermöglicht auch im Fremdsprachenunterricht ein besseres Anpassen an das Leistungsniveau der Schüler. Der Leistungsdruck ist aber, obwohl es seltener Noten gibt, ungleich höher als in Estland. Schulprobleme, die mit Nachhilfe ausgeglichen werden, regelrechte Versagensangst und beispielsweise auch Vandalismus in der Schule sind in Deutschland verbreitet.

Die Lage der Lehrer in Estland ist schwierig, trotz Hochschulausbildung liegen ihre Löhne teilweise noch unter dem Landesdurchschnitt. Besonders für Fremdsprachenlehrer gibt es weitaus bessere Verdienstmöglichkeiten in der freien Wirtschaft. Dadurch herrscht in einigen Fächern Lehrermangel, besonders an den Dorfschulen. Ein deutscher Lehrer hingegen verdient, wenn er denn erst einmal eine Anstellung gefunden hat, zwischen 30 und 50% mehr als der Durchschnitt, noch dazu befindet er sich in einem gesicherten Beamtenverhältnis. Allerdings hat seine Ausbildung meist länger gedauert, er unterrichtet zwei Fächer und als Fremdsprachenlehrer hat er oft auch längere Auslandsaufenthalte zum Beispiel als assistant teacher hinter sich. Gerade an kleinen estnischen Schulen ist das Niveau der Fremdsprachenlehrer nicht besonders hoch, die älteren unter ihnen haben häufig eine schlechtere Ausbildung genossen. (Russisch war beispielsweise eine Zeit lang ein Fach ohne Zulassungsbeschränkungen). Klagen über das niedrige fachliche Niveau einiger Fremdsprachenlehrer lassen sich des öfteren vernehmen, Ursachen sind hier meist die schlechten Reise- und Fortbildungsmöglichkeiten der Vergangenheit und der Lehrermangel heute.

Der Umgangston an deutschen Schulen ist weitaus lockerer, die Stellung des Lehrers nicht so autoritär wie in Estland, wo teilweise

doch recht strikte Disziplin herrscht. Regelmäßige Tests, ein lehrerzentrierter Kathederunterricht, das Führen eines Berichtsheftes aber auch akurate Tafelbilder und Kontrolle der Heftführung vervollständigen das Bild. Dies führt zu einer größeren Unselbständigkeit der Schüler, die auf Anweisungen des Lehrers warten und sich ansonsten sehr still und passiv verhalten. Estnische Lehrer, die in Deutschland hospitieren, sind mitunter über die Disziplinlosigkeit der Schüler und den lockeren Unterrichtsstil der Lehrer schockiert.

In Estland setzt die didaktisch-methodische Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts erst ein. Noch fehlen viele Rahmenvorschriften, Lehrpläne und zeitgemäße Unterrichtsmaterialien. Es muß viel improvisiert werden, leider mangelt es an den nötigen Fotokopierern. Häufig genug wird noch mit alten Büchern, die ideologisch überfrachtet sind, gearbeitet. Mit Hilfe von Programmlehrern, Lektoren und Tutoren an der Universität, Austauschprogrammen, einem Verein "Deutschlehrer in Estland" mit einer eigenen Zeitschrift oder auch dem British Council wird versucht, diese Neuorientierung zu unterstützen und zu fördern.

Als Beispiel für ein veraltetes Lehrbuch sei hier Gerda Kondas' "Deutsch als Unterrichtssprache, Tartu 1967" genannt. Sie versucht Standardwendungen zu sammeln, um in allen Fächern auf Deutsch zu unterrichten. Der von ihr vorgeschlagene Turnunterricht (Kondas 1967, 96) unterliegt dann dem schönsten Kasernenhofjargon: "Marsch am Ort! Halt! Rührt euch! Weggetreten! Auf die Plätze, marsch!"

Die an den Schulen angewandte Methodik fußt heute noch auf den Traditionen der Sowjetzeit, als Beispiel sei hier Kibbermanns "Methodik des Deutschunterrichts an den Schulen Sowjetestlands" genannt. Der Autor geht von einem behavioristischen Ansatz aus, die Sprache soll bewußt, auf keinen Fall intuitiv erlernt werden. Das Erlernete soll abfragbar sein, der Schüler immer wieder durch Tests kontrolliert werden. Von Unterrichtsgespräch, kommunikativem Ansatz oder gar Diskussion ist nicht die Rede. Das vorgeschlagene Unterrichtsbeispiel erinnert stark an den Abfrageunterricht am Beginn dieses Jahrhunderts. Die Diktatur brauchte einen Untertan, keinen selbständig denkender Bürger, die perfekte Beherrschung gerade westlicher Fremdsprachen war gar nicht opportun. Auch die Landeskunde war ideologisch gefärbt.

Selbst heute noch ist das Unterrichtsgespräch und die zwangsløse Kommunikation in der Fremdsprache an estnischen Schulen nicht sehr verbreitet. Auch bei Fortgeschrittenen ist die kommunikative Kompetenz eher gering, dafür können sie meist gut übersetzen und in Testsituationen ordentlich abschneiden.

In Deutschland dominiert, durch die Erkenntnisse der Kontext- und Pragmalinguistik gefördert, der kommunikative Ansatz. Das be-

deutet zwar nicht, daß Sprachdrills und Vokabellernen wegfallen, aber oberstes Lernziel ist, in Alltagssituationen angemessen kommunikativ zu handeln. "Die Darbietung und Beherrschung der Sprachwirklichkeit in Form kommunikativen Handelns ... wird bereits in den Unterricht selbst, schon in den allerersten Stunden des Fremdsprachenlernens eingebracht."* Das Unterrichtsgespräch ist das Hauptunterrichtsmittel. Für den Schüler interessante Themen sollen die Motivation steigern und viele Sprech- und Schreibenanlässe liefern. Es kann sich um vorbereitete Texte handeln, die Simulation von Kommunikationssituationen oder gar die Provokation realer Kommunikationsanlässe. Der Schüler soll initiativ und nicht reaktiv agieren. Formen des offenen Unterrichts und des Projektunterrichts werden ebenfalls in den Fremdsprachen eingesetzt. Hier kommt eigenen Projektwochen und den progressiveren Gesamtschulen eine besondere Rolle zu. Selbstverständlich muß auch bei Formen offenen Unterrichts und Projektunterrichts systematisch und mit einer allmählichen Progression vorgegangen werden.

Das Englische als erste Fremdsprache wird besonders von den jüngeren Deutschen recht gut beherrscht, teilweise aus beruflichen Gründen, die Kenntnisse einer zweiten oder gar dritten Fremdsprache sind dagegen oft nur rudimentär. In Estland sieht die Lage besonders bei höher qualifizierten Gruppen ganz anders aus, hier erleben die Fremdsprachen heute geradezu einen Boom, zwei oder drei Sprachen zu beherrschen ist fast schon normal. Zum einen kommt man im Ausland mit Estnisch nicht sehr weit, zum anderen haben sich Arbeits- und Reisemöglichkeiten radikal gewandelt. Auch für ein erfolgreiches Studium ist die Kenntnis westlicher Fremdsprachen heute unverzichtbar. Nun liegt es an den Schulen und Universitäten Didaktik und Methodik auf den heutigen Standard zu bringen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Barkowski, H. (Hg.)** Deutsch für ausländische Arbeiter, Mainz 1986.
Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift.
- Huth, M. (Hg.)** Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler 1994.
- Ehnert, R. (Hg.)** Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, Ffm. 1989.
- Knapp, K. und Knapp-Potthoff, A.** Fremdsprachenlehren und -lernen, Stuttgart 1982.
- Kondas, G.** Deutsch als Unterrichtssprache, Tartu 1967.

* vgl. Ehnert, R. (Hg.): Einführung in das Studium Deutsch als Fremdsprache, Ffm. 1989, 68

- Kibbermann, F.** Methodik des Deutschunterrichtes an den Schulen Sowjet-
estlands, Tartu 1974.
- Müller, S.** Sprich besser Deutsch, Tallinn 1992.
- Popok, M. L., Popov, A. A.** Praktisches deutsch für Hochschulen.
- Tumat, A. (Hg.)** Deutsch als Fremdsprache. Konzeption und Unterricht, Balt-
mannsweiler 1989.
- Tumat, A. (Hg.)** Deutsch als Fremdsprache. Sprache und Literatur im Unter-
richt, Baltmannsweiler 1989.
- Wierlacher, A. (Hg.)** Fremdsprache Deutsch, München 1980.

Hospitationen

3. Oberschule Tartu

Elsenseegymnasium Quickborn

SUHTLEMISSÕNASTIKU* METOODILISI VÕIMALUSI

A. Metsa, H. Vissak (Tartu)

Suhtlemisele orienteeritud keeleõpe eeldab selliste õppevahendite ja sõnastike olemasolu, mis võimaldaksid õpilasel endal määrata, millist suhtlemispädevust ta taotleb, millises keele rakendussfääris ta tahab ennast kindlamini tunda (teadus, kutsetöö, kultuur, sport, sotsiaalsfäär, usk jne.), milline peaks olema ta sõnavaramaht ühes või teises kõnesfääris ja lõpuks millist õpistrateegiat ta eelistab.

Õpikute ja õppekavade muutlikus maailmas vajab keeleõppija ja õpetaja õpikust mõnevõrra stabiilsemat ja universaalsemat õppematerjali, mis võimaldaks õpilasel kas valmistuda keeletundideks, keeleeksamiiks või tõsta iseseisvalt oma suhtlemispädevust. Tähestikulisel sõnaraamatud ei abista õpilast sel moel.

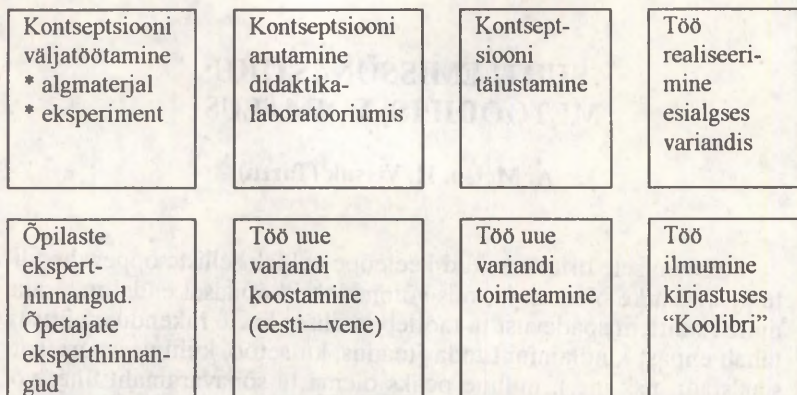
On väga erinevaid sõnastikke: on sagedussõnastikke, seletavaid sõnastikke, kakskeelseid sõnastikke, ortograafilisi sõnastikke, entsüklopeedilisi, kuid suhtlemissõnastike koostamise vajadusest võib veel lugeda metoodilises kirjanduses.

Meie lähtusime oma sõnastiku koostamisel järgmistest seisukohtadest:

- suhtlemissõnastik peab lähtuma suhtlemise loogikast;
- sõnastiku aadressaat on noor keeleõppija, ta võib olla nii eesti kui vene rahvusest;
- suhtlemissõnastik on vajalik nii koolis kui kõrgkoolis: see on olemas kõikidel kooli ja kõrgkooli vahel;
- meie sõnastik peab katma olulisema kõnevajaduse, s.o. arvestama peamisi kõnesfääri ja kõneintentsi;
- meie sõnastik peab sisaldama metoodilisi vihjeid nii õppijale kui õpetajale;
- sõnastiku metoodika peab olema dünaamiline, variatiivne, võimaldama selle loovat kasutamist;
- sõnastiku koostamise algetapis tuleb arvestada nii õppurite kui ka keeleõpetajate ekspertarvamust.

* A. Metsa, H. Vissak. "Беседы о..." Vestleme. Tallinn. Koolibri 1994.

Sõnastiku koostamise üksikuid etappe kajastab skeem 1:



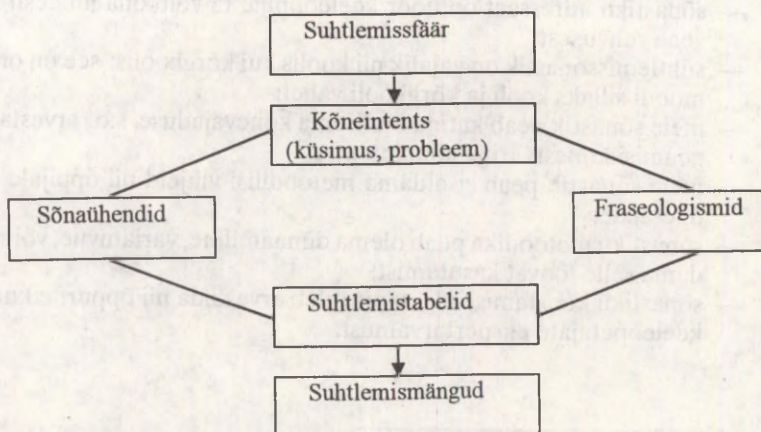
Nagu nähtub skeemist on sõnastiku kontseptsiooni arutamisel ja üksikute etappide koostamisel osalenud need, kellele sõnastik on mõeldud.

Peamised probleemid, mille üle juureldi arutamise käigus ja mille kohta küsiti õpilaste arvamust, olid järgmised:

- kui palju anda sõnade juurde “grammatilist infot”;
- millist metoodilist tuge peaks sõnastik pakkuma selle kasutajale;
- millist sõnastiku mahtu pidada optimaalseks;
- milline peaks olema sõnastiku struktuur.

Sõnastiku struktuuri kujutab skeem 2.

Skeem 2. Suhtlemissõnastiku struktuur



Kuna suhtlemine toimub alati kindlas valdkonnas (kino, sport, kool jne.) ja suhtlemist ajendab vajadus midagi öelda, küsida, kellelegi vastata, kedagi nõustada, kellegagi vaielda, siis pidasime otstarbekaks ka sõnastiku vastavalt üles ehitada.

(Esimene arv näitab intentside, teine sõnade/sõnaühendite hulka)

Nagu nähtub skeemist 2 on suhtlemissõnastikus piisavalt sõnaühendeid küllaldase ja suhtuliselt kõrge suhtlemispädevuse saavutamiseks.

Peatume lühidalt sõnastiku metoodilistel aspektidel (võimalustel) ja sellel, milliseid strateegiaid võimaldab see õppevahend.

1. Sõnastiku problemaatika

Sõnastikku võib kasutada probleemõpikuna, sest kõneintentsid on valdavad probleemseks. Eelduseks on ka see, et õpiku püsivad tekstid vananevad, siin aga püsivaid tekste ei ole, neid saab õpilane ise luua sõnastiku abil või otsida vastavalt tunni eesmärgile mujalt. Probleemid on kõnele kutsuvad.

Kõige intrigeerivamad, vaidlusele kutsuvad probleemid on tavaliselt suhtlemistabelis ja suhtlemismängudes.

Näiteks:

- Kas perekonnakonfliktide peamiseks põhjuseks võib olla teie arvates noorte ettevalmistamatus tulevaseks eluks?
- Kas perekonnanõuandla on vajalik ainult nõrkadele ja abitutele?
- Kas perekonna loomine stimuleerib õppimist?
- Kas teie arvates saab abielu olla armastuse vaenlane?

Püüdsime suhtlemisprobleeme püstitada sellisel, et see ärgitaks õppurit pöörduma perioodika, TV ja ka raadiosaadete poole nende probleemidele vastuse leidmiseks.

2. Sõnade valik ja paigutus

Lähtusime sõnade valikul ja paigutusel sellest metoodilisest põhimõttest, et sõnavara peab abistama õppurit suulise kõne loomisel. Sõnad võivad olla kui “kivid leiva asemel” (West) või kui ehitusmaterjal suhtlemismaja “loomisel”. Lähtusime viimasest seisukohast.

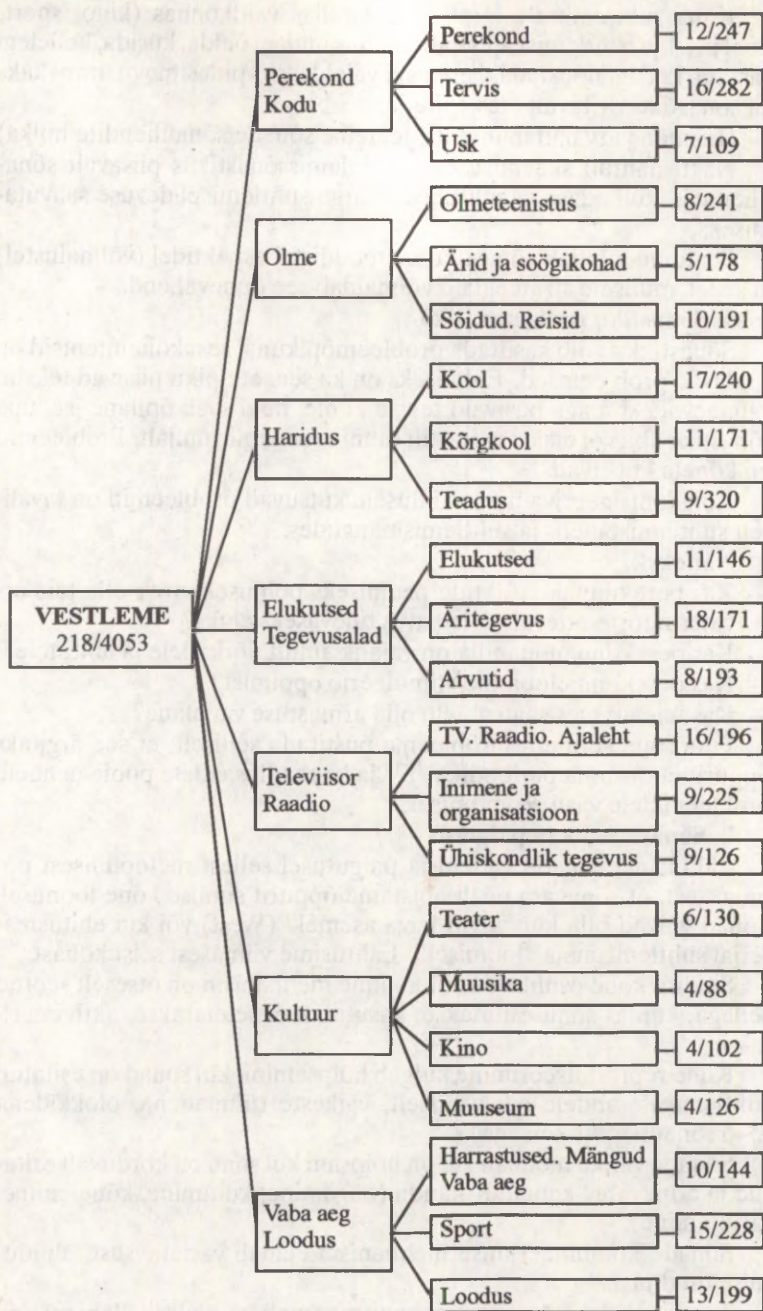
Suulise kõne psühho-füsioloogiline mehhanism on otseselt seotud sellega, kuidas sõnu esitatakse, kasutatakse, seletatakse, aktiveeritakse.

Kõne reprodutseerimine kulgeb hõlpsamini, kui sõnad on esitatud suhtlemisülesandele adekvaatselt, väikeste rühmadena, blokkidena (5–6 sõnaühendit korraga).

Sõnade valiku mehhanism on hõlpsam kui sõnu on korduvalt esitatud ja erinevate “kanalite” kaudu (nägemine, kuulmine, kõnelemine, kirjutamine).

Sõnade kombineerimise mehhanism eeldab variatiivsust, ühildumise tundmist.

Teksti konstrueerimise mehhanism nõuab, et oleksid “läbi mängitud” lausetevahelised seosed, süntaksi algvariandid.



Suulise kõne kontrolli mehhanism eeldab, et kaasvestlejad mõistaksid üksteist. Selleks on vaja osata modaalsust edastavaid sõnu, oskust muuta, varieerida konstruktsioone jne.

Sõnad on esitatud erinevates keelelistes kombinatsioonides. Nii näiteks suhtlemisintentsile "Milline on teie perekond?" on antud järgmisi erinevaid keelelisi struktuure

— Meie perekond on:

õnnelik

sõbralik

lagunenud jne.

— perekond koosneb: kahest (kolmest) inimesest

— Peres on: ema, isa...

— Abikaasa köidab oma

mehelikkusega

naiselikkusega

— Abikaasa nõuab minult

tähelepanelikkust

ausust jne.

Iga intentsi juurde kuulub umbes 5–6 sõnaühendit. See võimaldab neid suhteliselt kergelt omandada, aktiviseerida.

Näiteks:

— **Kas te olete pöördunud perekonnanõuandlasse?**

ma olen pöördunud

psühholoogi poole

pedagoogi poole

nõuande saamiseks

nõuanne on olnud

asjalik

väärtuslik

kahtlane

jään lootma

sõpradele

iseendale

jagan sõpradega oma mure

jagan omastega rõõmu

3. Kõneintentsid

Kõneintense on esitatud küllaltki palju. Neid on kokku 218. Mark Vjatjutnev arvab, et elementaarseks suhtlemisioskuseks võõrkeeles on vaja tunda 70–80 intentsi. Meil on neid 218 — osa on korduvalt esitatud. Intentside valikul me lähtusime sellest, et igale probleemile võib läheneda nii traditsiooniliselt kui ka isikupäraselt loova.

Püüdsime selliselt esitada ka intentse oma sõnaraamatus.

Loetlemist ajendavad

— Millised koolid/firmad on teie linnas?

— Mis on sel nädalal teatris?

- Miliseid mänge eelistate?
- Kirjeldamist nõuavad**
- Millised tingimused on olulised uue ettevõtte loomisel?
- Milliseid iseloomujooni arendada endas, et abielu oleks õnnelik?
- Hoiakuid väljendavad**
- Kuidas te suhtute üliõpilasabieludesse?
- Kuidas teile meeldib tervisesport?

4. **Sõnastiku metoodiline dünaamika** ei ole väga range, kuid igas õppevahendis peab olema oma süsteem, et õppur nõutud väljendid kiiresti üles leiaks.

Samal ajal on sõnastiku struktuuri komponendid selliselt esitatud, et neid võib kasutada iseseisvalt (tabelid dialoogilise kõne harjutamiseks, suhtlemismängud etüüdideks, fraseologismid harjutuste ja jutukeste koostamiseks jne.).

Mis on veel uudne meie sõnastikus? Sõnad on paigutatud üksteise alla mitte kõrvuti. Meie arvates hõlbustab see sisekõne faasi. Nagu teada on suulisel kõnel kolm faasi: motiveeriv, analüütilis — sünteetiline ja kõne keelelise realiseerimise faas (Žinkin).

Sõnade paigutamisel on kasutatud ka assotsiatsiooni põhimõtet. Üks sõna kutsus esile teise, teine kolmanda.

Sõnastiku kasutamise metoodilised võimalused on erinevad. Vaatleme neid ühe kõnesfääri ("Perekond") põhjal.

5. Sõnastiku vastavus kõnenõudlusele

Õigusteaduskonna I kursusel viidi läbi katse kontrollimaks, mil määral kattuvad sõnastikus antud sõnad üliõpilaste kõnenõudlusega. Katse koosnes kolmest osast. Katse esimeses osas nõuti keelelist reageerimist antud intentsile (teema "Perekond"). Katse teine osa pidi andma võimaluse võrrelda sõnastiku sõnavara kattuvust õppurite omaga. Kolmanda katse osana võrreldi antud kõnesfääri sõnu sagedussõnastikuga "Частотный словарь русского языка"

Katse tulemused näitasid järgmist:

Üliõpilaste töodes esinevate sõnade korduvus on küllaltki väike. Produktiivsemateks sõnadeks olid "sõbralik", "suur", "üksmeelne", "väike", "õnnelik" jt.

Õppurite kirjandi sõnavarast ~ 75% esines meie sõnastikus.

Sagedussõnastikuga võrdlemine näitas, et kokkulangevuse protsent on küllaltki kõrge.

Sõnastik alles astub ellu. Me loodame, et ta:

- pakub metoodilist vaheldust õppijaile ja õpetajaile ja loob teatud kindlustunde mõlemalel;
- rikastab õppurite sõnavara;
- annab ideid analoogsete õppevahendite koostajaile.

Keelerakendussfäär "Perekond"

Õpiülesanded

*Te olete passiameti/tolliameti töötaja. Küsige kaasvestlejalt infot perekonnaliikmete ja perekonna-seisu kohta.

*Vestelge oma perekondadest kasutades sõnastikku.

*Te olete sotsioloog. Koostage küsimustik abielluastujatele.

*Arutage/täiendage küsimustikku rühmades (4–5 õppurit) Kasutage sõnastikku.

*Otsige oma küsitluslehele lisa-infot ajakirjadest "Eesti Naine", "Perekond ja kodu".

*Nõustage noori abiellujaid.

*Te olete perenõuandla psühholoog. Pidage loeng konfliktide ennetamisest. Otsige sõnaühendeid sõnastikust.

*Te olete kriisinõuandla konsultant. Lahendage kriisisituatsioon X. Kasutage sõnastikku.

*Koostage "Perepäeva" temaatika.

*Koostage "Perelehe" esialgne temaatika.

Õpistrateegia, õpioskused

* dialoogid (standarddialoogid)

*kommunikatiivne (vabad dialoogid)

*otsiv-probleemne strateegia

*koostööstrateegia

*sotsiaalseid õpioskusi arendav, otsiv-probleemne

*kommunikatiivne

*kommunikatiivne, sotsiaalseid õpioskusi arendav

*Rollimäng. Sotsiaalseid õpioskusi arendav.

*otsiv-probleemne

*otsiv-probleemne

KIRJANDUS

Жинкин Н, Речь как проводник информации. М., 1982.

Скалкин В. Л. Сферы устного общения и обучение речи. РЯЗР, 1973, N 4.

Частотный словарь русского языка. Под ред. Л. Н. Засориной. М., 1977.

Штейнфельд Э. Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963.

Kaasik, U., Tuldava, J., Villup, A., Ääremaa, K. Eesti tänapäeva ilukirjandusproosa autorikõne lekseemide sagedussõnastik. TRÜ toimetised, Tõid keelestatistika alal II, Tartu, 1977.

Kaasik, U., Tuldava, J., Ääremaa, K. Eesti keele sõnavormide pöörsagedussõnastik. TRÜ toimetised, Tõid keelestatistika alalt IV, Tartu, 1980.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ДЕТЕРМИНИЗМА

А. И. Нечаева (Ульяновск)

В филиал МГУ в городе Ульяновске приезжают учиться студенты американских колледжей. За год пребывания в России они хотят стать “почти русскими”. А это значит — овладеть языком русского народа и его культурой.

Известно, что всякий человек живет, думает, действует, находясь в содержательном мире языка. Язык пропитывает всё существование людей, это “часть самого человека”. Долго господствовавшее в СССР определение языка как “средства, орудия, при помощи которого люди общаются друг с другом” (Краткий философский словарь 1955) представляется, по крайней мере, недостаточно полным, неадекватным той роли, которую играет язык в жизни людей, в жизни каждого индивидуума человеческого общества.

Что вкладывают в понятие “язык” выдающиеся ученые XX века, жившие вне пределов СССР? В этой связи весьма любопытно и полезно обратиться к научным исследованиям западных лингвистов, которые до последнего времени приходили в Россию в своеобразно интерпретированном виде, преломляясь сквозь призму марксистской идеологии. Многие лингвистические теории XX века берут свое начало в XIX веке, их вдохновителем является гениальный немецкий ученый Вильгельм Гумбольдт, который долгое время подвергался критике за свое определение языка: “Язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык — трудно представить что-либо более тождественное. Каким образом они сливаются в единый и недоступный нашему пониманию источник, остается для нас необъяснимым” (Гумбольдт 1960, 359). Но язык, по Гумбольдту, не только “готовый инструмент и нечто созданное (*ergon*), но и деятельность (*energeia*) духа” (Гумбольдт 1960). Подчеркивая творческую природу языка, Гумбольдт рассматривает его в тесной связи с мыслительной деятельностью индивида и народа.

Развивая мысли Гумбольдта, американские этнолингвисты Э. Сепир и Б. Уорф также считают, что язык являет-

ся не только средством, при помощи которого мы общаемся, получаем большую часть сведений о мире, но язык — это и основной фактор, определяющий наши мыслительные процессы. Для Э. Сепира язык является не побочным “средством разрешения некоторых частных проблем общения и мышления,” а, как он утверждает, “реальный мир” в значительной мере бессознательно строится на основе языковых норм “этнических групп.” Мы видим, слышим и воспринимаем так или иначе те или другие явления главным образом благодаря тому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения” (Новое в лингвистике 1960, 135). Считая грамматику “основой языковой системы любого языка”, Б. Уорф говорил, что это “не просто инструмент для воспроизведения мыслей. Напротив, грамматика сама формирует мысль, является программой мыслительной деятельности индивидуума, средством анализа его впечатлений и их синтеза... Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком” (Коул, Скрибнер 1977, 55).

Из этого утверждения Уорфа делаются два вывода: 1) Группы людей, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают и познают мир. Это утверждение получило название гипотезы лингвистической относительности. 2) Причиной разных познавательных процессов людей является язык. Различия в языке определяют различие не только в познании, но и в структурировании окружающего мира. Это теория лингвистического детерминизма.

Если язык — средство познания, то какие его аспекты оказывают влияние на познание? Как считает Б. Уорф, это прежде всего “отдельные значащие единицы языка, которые классифицируют мир.” Это лексика. А затем — “способы говорения”, правила комбинирования, связи основных значащих единиц — грамматика. С особенностями культуры народа связаны, по мнению Уорфа, эти аспекты языка. Во-первых, лексика, анализируя которую можно рассматривать, как формируются понятия в окружающем мире. Как классический пример этого явления приводятся обычно разные слова у эскимосов для обозначения понятия снег: падающий снег, сухой снег и мокрый снег, а также неодинаковое членение цветового спектра и своеобразие в обозначении понятий родства у разных народов. Так, в узбекском языке понятие кук — это обозначение и зеленого, и голубого, и синего: кук чай — зеленый чай, кук (осмон) — голубое (синее) небо. Если в русском языке словом брат можно назвать и старшего, и младшего по возрасту, то в уз-

бекском языке это понятие членится на “старший брат” — ака, и “младший брат” — ука, а “братья” — ака-укалар.

Но подобные явления вовсе не означают, что, например, американцы, эстонцы или русские не способны видеть различие между видами снега, которые по-разному обозначают эскимосы. Американский лингвист Чарлз Хоккет приходит к выводу: языки отличаются друг от друга не столько тем, что в них можно выразить, сколько тем, что в них легче выразить и что в них необходимо выразить в связи с особенностями условий жизни тех или иных народов и частотой случаев, когда в быту необходимо проводить соответствующее перцептивное различие (Коул, Скрибнер 1977, 60). В нашем случае, обучая русскому языку иностранцев, мы имеем в виду особенности русской “языковой картины” мира, которая отличается от лингвистической картины мира обучаемых. На лексическом уровне это выражается в несовпадении объёма лексических значений, так как различное понятийное расчленение мира находит отражение в лексике языка. Так, английский глагол *to wash* вмещает в своём лексическом значении понятие, расчленённое в русском языке на: *стирать*, *мыть* (посуду), *умываться*, *промывать*, *смывать*, *размывать*, *плескаться* и др. Английский глагол *to put* соответствует русским: *класть*, *положить*, *ставить*, *поставить*. Значения русских глаголов движения: *идти*, *ходить*, *ехать* (поездом, трамваем и т.д.), *лететь* (самолетом), *уходить*, *уезжать*, *отправляться*, *направляться* и др. в английском объединены в одном глаголе — *to go*, во французском — *aller*, в узбекском *бормок*.

Как известно, в языке, помимо слов, понятийное содержание которых в той или иной мере совпадает с их лексическим значением в другом языке, присутствует значительный резерв особой непереводимой на другие языки лексики. Язык — это неотъемлемая составная культуры народа, и русская культура с ее национальными особенностями отражается в так называемой безэквивалентной лексике. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют 7 групп такой лексики, среди них много советизмов (Верещагин, Костомаров 1973, 55). Мы в нашей практике познакомили иностранцев со словами, отражающими типично русские реалии: *пирог*, *валенки*, *блины*, *щи*, *изба*, *сени*, *будни*, *сутки*, *бояре*, *царь*, *государь*, *дворяне*, *крестьяне*, *слуга*, *дворовый*, *барщина*, *оброк*, *помещик*, *дань*, *крепостной*, *богатырь*, *былина*, *летопись*, *дружина*, *битва*, *кремль* и др., встречающимися в текстах для чтения. При толковании такой лексики дается необходимый лингвострановедческий комментарий.

Язык как культурное достояние народа синтезирует и концентрирует многочисленные данные прошлого опыта, и этот опыт воплощается в языковом творчестве народа. Нельзя быть русским, не зная народную мудрость, выраженную в пословицах и поговорках. Большинство пословиц и поговорок, с которыми знакомятся иностранные студенты, нуждаются в страноведческом и историческом комментировании: *Язык до Киева доведёт, Москва слезам не верит, Москва не сразу строилась* и др.

Как элементы словарной системы, так и синтаксические средства (грамматика) рассматриваются учеными в качестве “действенных составных частей языка как культурного достояния” (Вайсгербер 1993, 88). По мнению ученого — неогумбольдтианца Й. Вайсгербера, “формирование предложений связано теснейшим образом с формированием мыслей” (там же). С этим нельзя не согласиться. Если грамматику родного языка ребенок усваивает так называемым прямым методом, одновременно учась говорить и мыслить, то взрослый человек, с уже сформировавшейся своей лингвистической картиной мира и мыслящий грамматическими схемами родного языка, испытывает большие трудности при изучении неродного языка, пытаясь приспособиться к иному расчленению и восприятию окружающего мира, детерминированного языковыми средствами другого народа, в нашем случае русского. Как известно, грамматическая система русского языка весьма отлична от грамматики английского: многочисленными и разнообразными флексиями при склонении имен и спряжении глаголов; грамматическими категориями, по-разному интерпретированными в русском и английском языках или совсем не представленными как грамматические категории в английском, но имеющими фундаментальное значение в русском — вид глагола —, различным глагольным управлением (*congratulate birthday*, но по-русски — *поздравить с чем? — с днем рождения*), особыми лексико-грамматическими группами — глаголы движения — и мн. др. Конкретное предложение, которое учится строить иностранный студент в процессе своей речевой деятельности на русском языке, — это материальная реализация общих схем, образующих систему языка, но здесь приходится учитывать особенности реализации этой системы в русском речевом потоке. Начиная с В. Гумбольдта, язык рассматривается в противопоставлении парадигматического плана (система языка) и синтагматического (речевой поток). Приходится учитывать при обучении речевой деятельности на русском языке явление речевого узуса. Правиль-

ная с точки зрения русской языковой системы фраза: *Я вам много благодарен* (*I am much obliged*) — неверна с точки зрения узуса, надо было бы: *Я вам очень благодарен*. То же: *Нужно дать помощь друзьям* (калька с английского: *It is necessary to give help my friends*) — вместо: *Нужно помочь друзьям*. Знания русской языковой системы в таких случаях недостаточно. Прямые кальки английских фраз порождают ошибки узуса. Такие фразы нужно заучивать. Приходится учитывать и особенности так называемого фатического общения на русском языке. *Ну и погода! Вот это да! Как дела?* — говорят русские, вовсе не ожидая, например, что человек, к которому обращена последняя фраза, начнет подробно описывать состояние своих дел.

Овладесть неродным языком — это научиться думать на этом языке, — так принято считать. Как соотносятся между собой язык и мышление, язык и культура, разнообразные картины мира, создаваемые разными языками и культурами, и человеческое мышление вообще? Окончательных ответов на эти вопросы пока нет.

Американский психолог Дж. Брунер исключает “возможность того, чтобы разные культуры порождали совершенно различные и несопоставимые типы мышления” (Брунер 1977, 354–355). Каковы бы ни были взгляды на семантическое “картирование” языка, ученые неизбежно приходят к выводу, что существуют общечеловеческие мыслительные категории, выраженные во всех языках. Появляются так называемые универсалии, функционально — семантические категории, опираясь на которые можно объяснять те или иные грамматические явления в разных языках. Так, важнейшими для каждого языка являются аспектуально — темпоральные значения. И можно, например, изучение русского глагольного вида строить не только на русской грамматической основе, но и учитывая возможности выражения аспектуальности, как характера протекания действия, в родном языке учащихся (Нечаева 1987).

В теории лингвистической относительности Б. Уорфа есть еще одна проблема — влияние языка на поведение человека. Это — психологическая проблема, важная и для лингводидактики. Язык, несомненно, влияет на поведение человека. “Ведь если бы язык не обладал качеством воздействия, то невозможна была бы художественная литература”, — замечает В. А. Звегинцев. Он справедливо считает, что язык — это средство передачи эстетической информации, это эстетическое воздействие языка на человека, наряду с эстетической информацией, представленной в жи-

вописи, скульптуре, музыке, архитектуре (Звегинцев 1977, 73).

Возвращаясь к идеям В. Гумбольдта, можно сказать, что в произведении искусства запечатлевается особый, индивидуальный образ мира “Художник, если только он является подлинным художником, не может ограничиваться простым фотографическим отображением окружающего его мира, но творчески воссоздает его, образуя свой — внутренний — его образ. Естественно, образы различных художников не одинаковы, и, вглядываясь в их произведения, мы как бы смотрим на мир их глазами, осваиваем их “мировоззрение”, переходя из одного волшебного “круга” в другой” (Гумбольдт 1960, 361). Волшебный “круг”, в который мы пытаемся ввести иностранных студентов, — это круг русской художественной литературы, живописи, музыки, архитектуры. Перефразированное утверждение неогумбольдтианцев, что овладение языком народа есть овладение его духом, рассматриваем как выражение взаимосвязи языка и культуры.

Годичное взаимодействие русского языка и культуры в процессе обучения студентов-американцев приносит ожидаемые плоды. Они довольно свободно пользуются русским языком для формирования и выражения своих мыслей в различных сферах общения: социально-бытовой, учебно-профессиональной, культурной. Студенты самостоятельно выбирают темы и пишут рефераты по произведениям русских классиков: А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, И. А. Гончарова, М. А. Булгакова.

И. А. Гончарову принадлежат слова: “Больше всего языком человек принадлежит своей нации” (Гончаров 1977, 9). Поэтому стремление создать русскую языковую картину мира в сознании американцев обречено на неудачу. Как бы мы ни старались, американские студенты не станут русскими.

Начав с определения языка, данного немецким ученым-лингвистом В. Гумбольдтом, заканчиваем высказыванием по тому же поводу И. А. Гончарова: “Язык — не есть только говор, речь: язык есть образ всего внутреннего человека: его ума, того, что называют сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных... Да, язык — есть весь человек в глубоком, до самого дна его природы, смысле” (там же).

ЛИТЕРАТУРА

- Краткий философский словарь. М., 1955.
- Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
- Новое в лингвистике. Вып. 1, М., 1960.
- Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М., 1977.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1973.
- Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. М., 1993.
- Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика М., 1967.
- Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
- Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987.
- Нечаева А. И. Функционально-семантическое поле аспектуальности как универсальная типологическая категория. . . — при сопоставлении разносистемных языков // Русский язык за рубежом, 1987, N 5.
- Гончаров А. И. Гончаров о писательском труде. Из истории русской литературы и общественной мысли 1860-1890-х годов. Литературное наследство. М., 1977.

EESTI—VENE—INGLISE ÄRIVESTMIKU KASUTAMISEST ERIALASE SUHTLEMISKOMPETENTSUSE KUJUNDAMISEL

E. Raeste (Tartu)

Tänapäeval pakub avatud maailm noortele erinevaid võimalusi oma elupaani kujundada ja realiseerida. Noored kaaluvad oma valikut ühe või teise elukutse kasuks tõsisemalt kui kunagi varem. Ja see rõõmustab. Lugesin ühest kirjutisest, et iga viies keskkooliõpilane unistab ärimehelise elukutsest, iga viies tavakodanik aga ühel või teisel moel äriiga seotud on.

Olgu kuidas on, igatahes on äritegevus hetkel ülipopulaarne. Asja positiivseim külg aga on see, et mentaliteet "kohe ja kiirelt rikkaks" on minetamas oma positsioone. Nüüdseks on haridus väärtustunud ja see iseenesest on tähelepanuväärne tõik.

Milline peab olema *edukas ärijuht* XXI sajandil? Nii küsis ameerika ajakiri "Fortuna" enam kui tuhandelt kogenud ärimehelt maailma kahekümnes erinevas riigis. 98% vastajaist nimetas kõige olulisema omadusena avarat silmaringi, seejärel aga andumust oma tööle ja võõrkeelte valdamist. 89% vastajaist olid kindlad, et aastal 2000 on suhtlemisoskus ja võõrkeelte oskus eduka juhtimise *põhiküsimus*. Küsisime meiegi tänaselt majandusteaduskonna tudengilt tema arvamust äri edukuse kohta. Huvipakkuvam on järgmine mõtteavaldus: "Äritegevuses on edukas eelkõige see, kes tahab alati olla parim. Parim aga saab olla vaid see, kes mitte ainult et tunne hästi turgu, kus ta kaupleb, vaid valdab ka hästi keelt, mida sel turul räägitakse."

Ülalnimetatud asjaolu on oluliselt suurendanud keelte populaarsust majandusteaduskonna üliõpilaste hulgas. Tõsi, eesti ja vene üliõpilaste keelehoiakutes on toimunud nihked. Keelehoiakutest ja nõudlusest Eestis peatub pikemalt ajakirjas "Haridus" neljandas numbris Urve Läänemets.

Ka meie olemis üürinud üliõpilaste keelenõudlust. Meil on korraldatud hulgaliselt küsitlusi, mille tulemused väärivad tundmist ja arvestamist. Nii uurisime majandusteaduskonna üliõpilaste vene keele õppimise motivatsiooni. Uurimuse tulemused näitavad, et kui aastaid tagasi oli esikohal erialakirjanduse lugemise pädevus, siis nüüd on tähtsustunud ka suhtlemisoskus ärivaldkonnas. Suur huvi vene

ärikeele vastu on seotud vajadusega sõlmida ärialaseid kontakte ja lepinguid vene keelt kõnelevate äripartneritega.

Populaarsed on ka eesti ärikeele kursused vene õpperühmadele, seda nii kohustusliku kui ka valikainena. Nendegi kursuste eesmärgiks on üliõpilaste suhtlemisioskuse ja esinemisjulguse arendamine, mis on vajalikud uute sotsiaalsete ja töötingimustega kohanemiseks.

Nii nagu lugema õpitakse lugedes, kirjutama kirjutades, nii ka suhtlema õpitakse suheldes. Seda tuleks arvestada ka keeleõpetuses. Seepärast on oluline, et õpetus toimuks reaalses elavas kommunikatsioon, kus õpilane ei ole mitte mehhaaniliselt lülitatud õppeprotsessi, vaid ta on üks koostööpartneritest suhtlemistasandil õpilane—õpetaja, õpilane—õpilane jne. Ja mis saab olla õpilasele rõõmuandvam kui edukalt lahendatud suhtlemisülesanne.

Kuna aeg ise on loonud vajaduse suhtlemiskeele järele, siis soovi omandada keelt peab toetama ka õppematerjal. Ja et praegusel ajastapil on oluline õpetada suhtlemiskeelt, muudab see eriti aktuaalseks vestmike kasutamise keeleõppes. Vestmike eelis teiste õppevahendite ees on selles, et ta võimaldab leida elavat kontakti erinevate vestluspartnerite vahel, annab kõneluse teema erinevates situatsioonides, võimaldades valida ka situatsioonile vastava kõnemaneeeri.

Peatuksingi pikemalt hiljuti ilmunud vestmikul “Ärimehe tööandala”, mis on üheks katseks luua kommunikatiivse suunitluse ja dünaamilise ülesehitusega õppevahend majandusteaduskonna üliõpilastele. Vestmiku põhieesmärgiks ongi vahendada mitte lihtsalt ärikeelt, vaid suhtlemist ärivaldkonnas nii eesti, vene kui ka inglise keeles. Ta võib olla abivahendiks ka firma ja ärijuhtidele, kelle vene või siis eesti ja ka inglise keele oskus on küllaldane igapäevaseks suhtlemiseks, ent ebapiisav edukaks ärialaseks koostööks. Vestmiku koostamisel on kasutatud terminoloogilisi sõnaraamatuid, vestmikke, majanduse ja kõneetiket käsiraamatuid.

Vestmiku materjal on koondatud viide peatükki. Iga peatükk kujutab endast ärimehe tööandala üht päeva.

Vestmik on kaheosaline. Esimene osa pakub kõige tüüpilisemaid kõnemudeleid sisaldavaid dialooge: küsimuste ja vastuste vormis tekste suhtlemissituatsioonide puhuks ärivaldkonnas. Vestmikus on antud ärimehe töö peamised etapid: ärialaste kontaktide sõlmimine, telefonikõned, ärialased kohtumised ja läbirääkimised, osavõtt rahvusvahelisest tarbekaupade näitusest, koostöö uute äripartneritega. Peatüki juhatab sisse äriinfot sisaldav tekst. Dünaamilistest dialoogidest koosnevat tekstimaterjali saadavad kõneetiket väljendid, sõnaühendid ja sõnad. Vestmiku eri peatükkidesse olen püüdnud koondada mitmesuguseid väljendeid ja sõnu, mida firma- või ärijuhil läheb vaja suhtlemissituatsioonides äri alal. Põhiosa sõnadest moodustavad majandusalased terminid. Antud on ka keelendid, milles sagedamini eksitakse.

Vaheldust pakuvad teravmeelsed fraasid ja ütlemsed. Peatüki lõpetavad ülesanded enesekontrolliks "Nüüd proovige iseseisvalt".

Vestmiku teise ossa on koondatud ametialane kirjavahetus, mis kajastab ärialaste kontaktide sisu vestmiku esimeses osas. Lisatud on ka tüüpväljendid ametikirja kirjutamiseks.

Seega võimaldab vestmik erinevates keeltes oma suhtlemisoskust nii arendada kui ka kontrollida. Vestmikku võib kasutada lisavahendina nii praktilise keele tundides kui ka iseseisval keele täiustamisel.

Vestmiku koostamisele eelnes majandusteaduskonna esmakursuslaste ankeetküsitlus, mis aitas välja selgitada nende huvitatust ja vajadust vestmikuga töötamiseks. Nii eesti kui ka vene rahvusest üliõpilased olid hästi motiveeritud ärivestmiku kui õppe- ja abivahendit vastu võtma.

Küsitluse andmetel peavad üliõpilased vestmiku kasutamisel oluliseks järgmist:

- vestmiku temaatika on seotud tulevikuperspektiividega;
- töö vestmikuga arendab initsiatiivi ja loovust, tagab suhtlemisvalmiduse tüüpsituatsioonides ärikontaktide sõlmimisel;
- vestmiku keeleline sisu toetab vestlust üldmajanduslikel teemadel;
- vestmik pakub tuge ka ametikirja koostamisel.

Vestmiku motiveerivast rollist seni öeldu põhjal ei tohiks siiski arvata, et vestmik mingi imevahend on. Abi keeletundides temast on, kuid motivatsiooni vestmikku kasutada piiravad järgmised tegurid:

- õpetaja oskus (oskamatus) vestmikku kasutada;
- vestmiku üsna piiratud võimalused keeleõppes. Ta pakub üht kõnemudelit konkreetse suhtlemissituatsiooni puhuks, kuid elus ei pruugi dialoog kulgeda vestmikus etteantud kõnemudeli järgi;
- vestmiku kasutamine tunnis ei saa olla omaette eesmärgiks. Vestmik on ainult abivahendiks erinevate kõnesituatsioonide modelleerimisel;
- õppuri piiratud väljendusoskus;
- õppuri vähesed majandusalased teadmised.

Seega eeldab ärivestmiku kasutamine üldteadmisi majandusest ja selle põhiprobleemidest. Ent esmakursuslane on veel üsna abitu, osalemaks majandusvaldkonda puudutavate probleemide arutelus. Seejärel on keeletunnil lisaks oma põhieesmärgile õpetada keelt, täita veel teinegi tähtis funktsioon: õpetada majanduslikult mõtlema. Siin on abiks huvitav ajaleheartikkel, probleem või intervjuu, mis kutsub õpilast kaasa rääkima, oma mõtteid avaldama, lõppude lõpuks end majandusmaailma sobitama.

Siinkohal on huvipakkuvad niisugused teemad nagu

- Turumajandus *contra* plaanimajandus.
- Kuidas äris edu saavutada?
- Mis on ebaefektiivne majandamine?
- Ideest oma ettevõteteni.

- Kas Eesti on ületanud majanduskriisi?
- Eesti majanduspiirkonna eripära.
- Kas ma paigutaksin raha panka?
- Milline peab olema XXI sajandi tippjuht?

Loetletud teemade käsitlemisel tunnis on esikohal otsiv-probleemne õpetamise mudel, kus peatähelepanu on pööratud nii erialase kirjanduse lugemisoskuse kui ka erialase vestlusoskuse kujundamisele. Vestlusele eelneb töö teemakohase õppetekstiga, mis on omamoodi andmepangaks, kust õppur saab vajaliku info, aga ka huvitava probleemi või probleemülesande. Õppeteksti toetab keeleline tugimaterjal, mille omandamine on eduka probleemülesande lahendamise eelduseks. Teema raames võib koostada oskussõnastikke, otsida täiendavat infot, koostada referaate, kirjutada omapoolseid arvamusi. Majandusalaste teadmiste täienedes ja keelelise baasi rikastudes lisandub julgus ja soov arutus kaasa rääkida.

Erialase kompetentsuse kujundamisel tuleb silmas pidada ka tulevaste majandusspetsialistide sotsiaalset rolli — firmajuht, kommertsdirektor, müügijuht, äripartner jne., ning nende suhtlemisspetsiifikat. Erinev sotsiaalne roll ja suhtlemistasand dikteerivad erineva suhtlemismudeli. Kõike seda on arvestatud ka ärivestmiku koostamisel, mistõttu just vestmik on heaks abivahendiks vajalike suhtlemisoskuste kujundamisel ja arendamisel.

Selgitamaks, missugused on vestmiku kasutamise metoodilised võimalused, vaatleksime töö etappe, nende sisu ja meetodeid teemal "Tutvustame oma firmat".

Esimene, ettevalmistav etapp annab impulsi, tekitab vajaduse oma mõtteid avaldada, vestelda. Õpetaja tutvustab õppuritele ajalehes "Äripäev" ilmunud kuulutust, kus välisfirma otsib koostööpartnerit tootjafirmade hulgast. Palutakse esitada lühiannotatsioon firma töö profiili ja tootmisvõimaluste kohta.

Motivatsioon, loonud vajaduse oma mõtteid avaldada, ajendab õppureid otsima ja läbi töötama vajaliku keelematerjali. Tutvutakse vestmikuga antud, mis iseloomustavad firmat ja selle tegevust terminite ja sõnaühenditega. Otsitakse täiendavat infot. Seega on selle etapi suks keeleline ettevalmistamine. Ühtlasi võimaldab see etapp õppuril end kurssi viia teemaga.

Teine etapp eeldab rühmatööd. Õppurid, kasutades vestmikku, koostavad dialooge, neid laiendades ja täiendades. Situatsioone läbi mängides elavad nad sisse vastavasse sotsiaalsesse rolli, mida etendavad järgmises etapis — rollimängus. Rollimäng seisneb alljärgnevas:

Te olete esindaja välisfirmast. Teil on vaja valida kolme tootjafirma vahel. Keda valite? Põhjendage oma valikut. Kui välisfirma esindaja on oma valiku teinud, siis võib ka koostada vastavasisulise kirja ettepanekuga koostööks. Ametikirja koostamine ei ole aga käesoleva ettekande teemaks, seetõttu sellel me ei pea vajalikuks peatuda.

Loomulikult saab ja võib ka töötada teistmoodi. Töö meetodite valik oleneb õpetaja tüübist ja kogemusest ja ka tunni konkreetsest eesmärgist.

Kui vestmik suudab midagi anda õppurile, siis oleme ju midagi pakkunud majandusspetsialistidelegi nende tulevase põlvkonna ettevalmistamisel.

VIDEOFILM IM SPRACHUNTERRICHT DER DOLMETSCHER- UND JOURNALISTIKSTUDENTEN

S. Raitar (Tartu)

Wie ein Videofilm im Unterrichtsprozeß eingesetzt wird, hängt gewöhnlich vom Lernziel, das der Lehrer sich gesetzt hat, ab.

Bei der Ausbildung der Dolmetscher- und Journalistikstudenten sind es nicht nur die Entwicklung der Sprechfertigkeit und die Erweiterung des Wortschatzes wie gewöhnlich im Sprachunterricht, sondern hinzu kommt noch die Schulung bestimmter beruflicher Fähigkeiten.

Videofilm im Unterricht bedeutet für die Lernenden immer eine große Anstrengung und den aktiven Umgang mit diesem Medium.

Im Dolmetschenunterricht werden alle drei Arten des Dolmetschens:

1. Konsektivdolmetschen
2. Simultandolmetschen und
3. Übersetzen vom Blatt trainiert.

Videofilm im Unterrichtsprozeß ist gut geeignet für die Übungen im Konsektivdolmetschen, in der Notizentechnik und später schon auf dem höheren Niveau auch im Simultandolmetschen.

Was erwartet man eigentlich vom Video im Unterrichtsprozeß?

Unseren Dolmetscherstudenten, mit denen wir das Dolmetschen aus der zweiten Fremdsprache (aus der C-Sprache) in die Muttersprache (in die A-Sprache) trainieren, dient der Videofilm vor allem als Informationsquelle und als Grundlage für die Übung der Notizentechnik.

So werden neben der Erweiterung des Wortschatzes in jeder Unterrichtsstunde drei folgende Lernziele verfolgt:

- A. Schulung der Konzentrationsfähigkeit
- B. Beseitigung der Redundanz und Loslassen von der Wortgestalt
- C. Trainieren der Notizentechnik.

Die unabdingbaren Elemente der Notation sind: Namen, Daten, Zahlen und die tragenden Bestandteile der Notation — die Schlüsselbegriffe.

Die Schlüsselbegriffe, die für die Information wichtig sind, müssen immer von den Studenten mitnotiert werden.

Bei der Analyse des Gesagten ist nicht das Wort, sondern der Sinn des Gesagten entscheidend (Matyssek 1989, 220).

So bereitet das Selektieren der Information den Studenten in den ersten Unterrichtsstunden große Schwierigkeiten. Sie versuchen Wort für Wort möglichst viel zu notieren und können später beim Vermitteln an das Auditorium ihre Notizen nicht mehr logisch, klar und deutlich ordnen.

Das Beherrschen der Notizentechnik ist wichtig nicht nur für die künftigen Dolmetscher, sondern auch für die Journalistikstudenten, die dieses Können und ihre Sprachkenntnisse später beim Interviewen einsetzen können.

Man kann im Unterrichtsprozeß am Anfang Filmsegmente von wenigen Minuten optimal nutzen.

Es werden beliebig oft Pausen gemacht und einige Segmente werden zur Überprüfung der Notizen (Daten, Zahlen, Namen) wiederholt.

Entsprechend den wachsenden Fähigkeiten der Studenten im Selektieren und in der Notizentechnik, werden die Videosegmente immer länger und die Anforderungen, die an die Produktion gestellt werden, immer höher.

So muß der künftige Dolmetscher und Journalist folgende Anforderungen an die Produktion beachten:

1. klar und deutlich sprechen
2. die Information logisch wiedergeben
3. selbstbewußt und sicher auftreten
4. den Blickkontakt mit dem Auditorium haben
5. die Information in der richtigen Reihenfolge wiedergeben
6. korrektes non-verbales Benehmen haben (die Körperhaltung, Gestik, Mimik).

Für die Ausbildung der Dolmetscher und Journalisten sind gut geeignet allerlei Videoaufnahmen von Sendungen des öffentlichen Fernsehens, die sogenannten "Mitschnitte", z.B. Bildschirm 20 (Inter Nationes):

- "Erläuterungen zum Erasmusprogramm",
- "Das Leuven-Netzwerk",
- "Der Maastrichter Vertrag",
- "Wasser für Europa" u.a.m.

Für unsere Studenten sind leider noch zu schwer Filmsequenzen mit versteckter Kamera wie "Direkt angesprochen" (Inter Nationes), wo die Angesprochenen oft Dialekt sprechen. Der ganze Lernprozeß mit dem Videofilm besteht aus folgenden Teilen:

- A. Zuhören (Verstehen)
- B. Sinnanalyse und Speicherung
 - im Kurzzeitgedächtnis 70%
 - in den Notizen (materielle Speicherung) 30%

C. Produktion in der Zielsprache (Vermitteln an das Auditorium).

Außer der Informationsquelle kann der Videofilm im Unterricht den Studenten auch als ein gutes Mittel der Selbstkontrolle dienen. Oft haben die Studenten Angst vor dem Mikrophon und sind kamerascheu. Der Videofilm als Selbstkontrolle läßt diese Angst schnell überwinden.

Leider haben nur die Journalistikstudenten die Möglichkeit ihr non-verbales Benehmen wie ihr Sprechen in die Kamera, ihre Körperhaltung, Gestik und Mimik zu analysieren.

Den künftigen Dolmetschern fehlt heute diese teure Möglichkeit der Selbstkontrolle, d.h. die Arbeit mit der Kamera.

Der Videofilm als Informationsquelle bietet dem Ausbilder der Dolmetscher und der Journalisten auch unbegrenzte Möglichkeiten.

LITERATURVERZEICHNIS

Lonergan, J. Fremdsprachenunterricht mit dem Video. Ein Handbuch mit Materialien. Hueber Verlag, München, 1987.

Matyssek, H. Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1989.

Schweda Nicholson, N. Consecutive Interpretation Training: Videotapes in the Classroom. META Volume 30 Nr. 2, 1985.

TEST ALS LEISTUNGSPRÜFUNG FÜR STUDIENBEWERBER

M. Rebane (Tartu)

Das Wort "Test" ist eigentlich der englischen Sprache entnommen und damit werden alle Prüfverfahren gemeint, in welchen die Probanden durch bestimmte Aufgaben zu einem Verhalten veranlaßt werden, aus dem man über sprachliches Können und Wissen der Probanden Folgerungen ziehen kann.

Da die Fähigkeit, sich in einer fremden Sprache verständlich und logisch zu äußern, ganz bestimmt vier kommunikative Fertigkeiten, d.h. Lesen, Sprechen, Verstehen und Schreiben enthält, wäre es gut, alle diese vier Bereiche bei der Aufnahmeprüfung in Betracht zu ziehen. Im vergangenen Jahr betrug die Zahl der Studienbewerber, die ihre Aufnahmeprüfung in der deutschen Sprache ablegen sollten (Germanistik exklusive) 578. So eine hohe Zahl der Prüfungsteilnehmer schließt unter unseren gegenwärtigen Bedingungen eine die vier Kommunikationsfähigkeiten umfassende Ergebniskontrolle völlig aus. Diese vier Fertigkeiten kommen in der Kommunikation häufig kombiniert vor, meist in der Kombination Hörverstehen und Sprechen, Leseverstehen und Schreiben, Hörverstehen und Schreiben, Leseverstehen und Sprechen, je nachdem welche Rolle man in der Kommunikation übernimmt. Kommunikative Fertigkeiten schließen keineswegs sprachliche Teilkompetenzen, d.h. Grammatik, Lexik, Orthographie und Phonologie aus. Es schien uns als geeignet und entsprechend unseren vorhandenen Möglichkeiten, solche Testaufgaben herzustellen, die die kommunikativen Fertigkeiten der Studienbewerber in Kombination, z.B. Leseverstehen und Schreiben in Verbindung der Teilkompetenzen zu überprüfen ermöglichen.

Die ganze Prüfungsarbeit bestand aus drei Teilen:

- A: Testaufgaben zur Prüfung des Leseverstehens. Den Studienbewerbern wurden ein schriftlicher Text und schriftliche Äußerungen dazu vorgelegt. Sie entschieden über die Richtigkeit der Äußerungen in bezug auf den Text.
- B: Testaufgaben zur Prüfung des Leseverstehens und Schreibens in Kombination von lexikalischen, grammatischen und orthographischen Teilkompetenzen. Den Studienbewerbern wurden unvollständige Sätze vorgelegt und zu jedem Satz vier Satzteile zur Auswahl präsentiert. Sie wählten jeweils einen von gegebenen

Satzteilen als zu dem Satz passend aus, oder: Den Studienbewerbern wurden deutschsprachige Sätze vorgelegt. Sie wählten unter vier Umschreibungen zu dem gegebenen Satz passende aus.

- C: Testaufgaben zur Überprüfung des Sprechens in Verbindung der lexikalischen Teilkompetenz. Den Studienbewerbern wurde schriftliche Kurzbeschreibung einer Situation oder eines Gesprächs vorgelegt. Man sollte über das Zueinanderpassen der Beschreibung und der Äußerungen dazu entscheiden.

Die Herstellung solcher Tests, die als absolut objektiv und zuverlässig betrachtet werden können, ist praktisch unmöglich, ebenso war es für uns praktisch unmöglich, alle in den Oberschulen von Estland benutzten Lehrmaterialien zu berücksichtigen, da es in der Zeit, als die Testaufgaben für Aufnahmeprüfung in der deutschen Sprache hergestellt wurden, besaßen die Schulen in Estland keinen einheitlichen Lehrplan, die Oberschulen durften sich mehr Freiheit in Wahl von Büchern, Stundenzahl und Methoden lassen. Nach langem Überlegen haben wir beschlossen, auf Grund von zwei am meisten benutzten Lehrbüchern unsere Testaufgaben zu gestalten.

Das sind:

1. L. Mutt, R. Tasa "Deutsch für die 12. Klasse", Tln. "Valgus" 1991

2. Übungsheft für die XII Klasse, begutachtet von der Schulverwaltung, "Koolibri", 1993

Unsere Testaufgaben im Teil B fassen Wörter und Wendungen, die nach Durchsicht der eingangs genannten Lehrmaterialien der Häufigkeit nach folgend ausgewählt wurden.

a) Mehr als 10 Mal vorkommende Wörter und Wortverbindungen — 80%: sich befinden, die Ferien, das Haus, das Gebäude, das Geschäft, der Fluß, eintreten, bleiben, gehören, der Staat, das Geschenk, das Mädchen, langsam, sich beschäftigen, die Ferienreise, das Jahrhundert, den Plan erfüllen, natürlich, Sport treiben, die Schweiz, einkaufen, u.s.w.

b) 5–10 Mal vorkommende Wörter und Wendungen — 18%: kennenlernen, das Gemälde, geschehen, zu Bett gehen, ziemlich, die Ankunft, grenzen, tut mir leid, u.s.w.

c) bis 5 Mal vorkommende Wörter und Wortverbindungen — 2%: ruhmreich, fortsetzen, der Befehl, herzlich willkommen, keine Ahnung, eigentlich, der Pechvogel, u.s.w.

Was die Grammatik betrifft, so beschränkten wir uns auf den Kernbereich des grammatischen Bestandes, d.h. unsere Testaufgaben umfassen folgendes:

- a) Zeitformen der Verben (Aktiv, Passiv, Konjunktiv)
- b) Modalverben
- c) Infinitivkonstruktionen und Infinitivsätze
- d) Rektion der am häufigsten vorkommenden Verben

- e) Trennbare und untrennbare Vorsilben der Verben
 - f) Gebrauch des Artikels
 - g) Deklination der Substantive
 - h) Präpositionen
 - i) Demonstrativpronomen, Possessivpronomen, Reflexivpronomen, Personalpronomen
 - j) Pronominaladverb
 - k) Wortfolge im Satz
 - l) Fragesatz mit oder ohne Interrogativpronomen
 - m) Das Adjektiv, die Deklination der Adjektive und Partizipien
- Die Tabelle der Aufgaben, die am meisten Fehler verursachten:

Aufg. Nr. Richtig Falsch

A

2	258	320	Kontext
6	289	289	Kontext
11	263	315	Kontext
12	174	404	Kontext

B

19	240	338	nachschlagen — Rektion
28	293	285	erst — nur
29	264	314	ein Eis — Eis
32	141	437	Gen. Plural; dieses!
36	273	305	begegnen — Perfekt
37	131	447	haben od. sein + zu + Infinitiv
41	263	315	liegen — legen
43	289	289	Konjunktiv
50	245	333	Dieser Beamte; Deklination
52	261	317	den Plan erfüllen; ausfüllen
54	304	274	Artikel bei Ortsnamen (Leipzig)
50	200	378	in der/an der Hochschule
64	94	484	Deklination der Adjektive
65	297	281	Part. I — Part. II als Attribut; Deklination
67	212	366	teilen — verteilen — mitteilen
79	195	383	Possessivpronomen
81	228	350	Konjunktiv
86	248	330	um den Tisch/hinter

C

95	321	257	sich wohl fühlen — fühlen
----	-----	-----	---------------------------

Es ist auffällig, daß beim Teil A diejenigen Aufgaben, auf die man im Kontext eine Antwort suchen mußte, den Probanden die meisten Schwierigkeiten bereiteten, während solche Vorgaben, die die Aussagen im Text enthielten, weniger Fehlleistungen verursachten. Das führt zur Folgerung, daß der Arbeit mit dem Text zur Entwicklung des fremdsprachlichen Denkens und dadurch des Sprechens bzw. der

Gedankenäußerung viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Dies kann wiederum mit mangelhaften grammatischen und lexikalischen Sprachkenntnissen der Schüler in Verbindung gebracht werden.

Häufig ist die Ursache für Fehlleistungen ein mangelhaftes Verständnis auf dem Gebiet der Grammatik, daß das grammatische System ein Bestandteil des gesamten Regelwerkes der entsprechenden Sprache ist und daß sowohl formale als auch semantische Besonderheiten im Rahmen der Sprachbeherrschung berücksichtigt werden müssen, unabhängig von Äquivalenten in der Muttersprache:

Aufgabe 19 nachschlagen "in"/statt "aus"

Aufgabe 23 er "wird" 20/statt bekommen

Aufgabe 18 lieber mit Eva/statt besser

Aufgabe 44 wem muß geholfen werden/statt "wen"

Aufgabe 86 sitzen um den Tisch/statt "hinter"

Aufgabe 78 teilnehmen an/statt "aus nehmen"

Es ist nicht zu leugnen, daß man sich in vergangenen fünf Jahren wegen der unermäßlichen Europa — Begeisterung auch im Unterricht auf Beschreibung von Wesentlichem, auf die Darstellung typischer Verhaltensweisen von Menschen, auf Episoden und Kurzgespräche im Alltag beschränkte, ohne den grammatischen Besonderheiten eine wichtige Bedeutung beizumessen. Das Hauptziel war es: Sprechen, Mut beim Sprechen! Es scheint, es ist eben der Grund für so eine große Anzahl der Fehlleistungen beim Teil B.

Derartige Folgerungen werden durch nähere Betrachtung des letzten Test-teils verstärkt. Bei der Auswahl der folgenden 10 Alltagssituationen wird es deutlich, daß die Studienbewerber im Sommer 1994 mehr auf ein geselliges Gespräch als auf ein präzises Interpretieren eines fachbezogenen Textes vorbereitet waren. Unter den letzten 10 Fragen bereitete nur die Aufgabe 95 Schwierigkeiten, deren Lösung wiederum auf Grammatik zurückzuführen ist.

Für einen zukünftigen potentiellen Wissenschaftler darf es keineswegs egal sein, ob Atome gegeneinanderprallen oder auseinanderfliegen. Es ist doch unser Ziel, zukünftige Wissenschaftler vorzubereiten, die über gute Sprachkenntnisse verfügen. Dazu ist aber eine genügende Kenntnisbasis der werdenden Studenten unvermeidlich.

In dieser Richtung läßt es noch viel zu tun, dafür liefert uns die folgende Tabelle- Zusammenfassung einen sicheren Beweis:

FAKULT. ABT.	Teil- nehmer zahl	P 91-100	U 81-90	N 71-80	K 61-70	T 55-60	E 45-54	30-44	weniger als 30	bestanden / nicht bestanden
A. PHILOS.										
1. Psychol.										
2. Sonderpäd.	48	1	16	7	7	7	5	4	1	
3. Geschichte.	22	3	2	5	6	2	3	1	0	
4. Soz. arb.	36	2	3	4	10	5	7	5	0	
5. Estn. Phil.	9	0	0	0	1	0	5	3	0	
6. Journal.	19	0	1	4	3	2	2	5	2	
7. Est. a. Fr. sp.	8	0	2	2	2	1	0	1	0	
8. Russ. Phil.	9	0	1	2	0	2	1	3	0	
	15	0	1	2	1	1	5	4	1	
	166	6	26	26	30	20	28	26	4	108/58
B. WIRTSCH. W.										
9. Estn. Abt.										
10. Russ. Abt	123	12	23	27	29	7	15	10	0	
	16	0	3	3	4	0	1	5	0	
	139	12	26	30	33	7	16	15	0	108/31

C. MEDIZIN

11. Therap. (E)

12. Therap. (R)

13. Stom.+

Pharm

25

1

5

7

6

3

3

0

0

9

0

0

0

2

2

1

4

0

13

0

4

2

1

2

4

0

0

47

1

9

9

9

7

8

4

0

35/12

D. MATHEM.

14. Estn. Abt.

15. Russ. Abt

15

0

4

5

2

1

2

0

1

5

0

0

0

3

1

0

1

0

20

0

4

5

5

2

2

1

1

16/4

E. BIOL.-GEOG.

16. Biol.

17. Geogr.

17

1

2

2

4

1

4

3

0

36

2

3

4

10

5

7

5

0

53

3

5

6

14

6

11

8

0

34/19

F. 18. RECHTSW

123

7

26

32

23

7

19

9

0

95/28

G. 19. KÖRPERK.

18

1

3

1

3

1

3

5

1

9/9

H. 20. THEOL.

12

1

1

2

0

3

1

4

0

7/5

578

31

100

111

117

53

88

72

6

412/166

TEXTBEHANDLUNG IM DEUTSCHUNTERRICHT

K. Reppo (Tartu)

Für Fremdsprachenlernende ist ein Text in erster Linie sprachliches Material und erst in zweiter Linie Inhalt.

Die Frage, was einen muttersprachigen Leser von einem fremdsprachigen Leser unterscheidet, ist empirisch zwar immer noch zu wenig untersucht, aber es gibt in der Leseforschung und in der kognitiven Psychologie Positionen, die als Arbeitshypothesen für den Sprachunterricht fruchtbar gemacht werden können.

Folgende Argumente scheinen wesentlich zu sein:

1. Ein fremdsprachiger Leser liest eher sprach- und textnah, weil relevante Wissenstrukturen fehlen. Dagegen macht ein muttersprachiger Leser mehr von seinem Hintergrundwissen Gebrauch. Er liest eher übergreifend und textunabhängig.

2. Oft kann ein vorhandenes Hintergrundwissen nicht aktualisiert werden, um Texte und außertextuelle Zusammenhänge zu verknüpfen.

3. Vorhandene Wissenschemata sind nicht so vielfältig und differenziert wie bei einem muttersprachigen Leser.

Das Lernziel "Verstehensfähigkeit" des kommunikativen Unterrichts definiert das Leseverstehen nicht nur als ein Wort-für-Wort Verstehen, sondern erfordert — je nach der Art des Textes — verschiedene Lesestrategien. Nicht bei jedem Text ist es nämlich notwendig, jedes Detail zu verstehen. Oft reicht es dem Leser, den Hauptinhalt des Textes zu verstehen. Er will nur einen Überblick über aktuelle Probleme und über neue Forschungsergebnisse etc. gewinnen.

Die traditionelle Textbehandlung beginnt normalerweise mit "Fragen zum Text" oder "Worterbklärungen" zur sogenannten Vorentlastung. Da meine Zielgruppe Geschichts-student(inn)en im 2. Semester sind, sollen sie Techniken effektiven Lesens etc. lernen. Es wird davon ausgegangen, daß sie einen Mangel an formalen Fertigkeiten in den Bereichen Lesen, Sprechen (Argumentieren) und Schreiben aufweisen.

Die Verfasser der "Psychologie des Unterrichts" schreiben: Wenn wir die ganze Psychologie des Unterrichts auf ein einziges Prinzip reduzieren müßten, würden wir sagen: Der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflußt, ist das, was der Lernende bereits weiß. Dies ermitteln sie, und danach unterrichten sie Ihren Schüler" (Ausubel, No-

vak, Hanesian, 1978/80, 201). Deshalb ist es zweckmäßig, in kleinen Schritten vorzugehen, die wie folgt aussehen:

1. Schritt: Aufbau des Textes (Stichwort-Technik, Randnotizen)

1. Thematik

2. Gliederung

Lehrerhilfe: Sprachliche Hinweise:

Thematik:

— (Das) Thema dieses Textes ist. . .

— Dieser Text hat. . . zum Thema

— Dieser Text behandelt/das Thema beschreibt

— In diesem Text wird das Thema behandelt, das Problem beschrieben, dargestellt.

Gliederung:

— Der Text gliedert sich folgendermaßen: 1. . . 2. . . usw.

— Der Text ist folgendermaßen gegliedert:

— Der Text weist folgende Gliederung auf:

2. Schritt: Wir gehen nochmals Abschnitt für Abschnitt durch, benennen die für jeden Abschnitt zugrunde liegende Funktion mit der Hauptinformation

1. Behauptung

2. Grund

3. Beispiel

4. Ergebnis

Dieser Schritt ist der entscheidende Schritt zur Textrezeption. Durch diesen Schritt wird der logisch — inhaltliche Aufbau des Textes verdeutlicht.

3. Schritt: Anhand der Randnotizen der Schaubilder und des Tafelanschiebs den Hauptinhalt des Textes zusammenfassen.

Sprachliche Hilfe: der Grund für / ein Beispiel für / als Beispiel wird. . . angeführt / davon ausgehend, im Gegensatz dazu Ergebnis / daraus folgt / folgende Aussagen / Argumente für wichtig halten / mit diesem Schritt werden die Lernenden veranlaßt, etwas mit einem neuen Text zu erzeugen.

4. Schritt: Immer wieder muß man zu Ereignissen, Ansichten Stellung nehmen, seine Meinung sagen.

Aufgaben:

1. Erscheinen Ihnen die Argumente zutreffend — nur teilweise richtig — falsch?

überzeugend — fragwürdig — unwahrscheinlich?

zu einseitig — zu allgemein?

gut begründet — schlecht begründet?

2. Was sind Ihre eigenen Gedanken zum Thema?

Sprachliche Hilfen:

— Meiner Meinung nach. . .

— Meiner Ansicht nach. . .

- Meiner Vermutung nach. . .
- Ich bin überzeugt, daß. . .
- Ich vertrete (nicht) den Standpunkt, daß. . .
- Es ist
 - (nicht) richtig / unrichtig, daß. . .
 - glaubhaft / unglaubhaft, daß. . .
 - wesentlich / unwesentlich, daß. . .
 - wahrscheinlich / unwahrscheinlich, daß. . .

Durch diese Aufgaben sollen die Lernenden angeregt werden, den Lerngegenstand kritisch zu äußern. Es geht hier auch um die Verbesserung der Lese- und Lerntechniken.

5. Schritt: Hausaufgaben: Schreiben Sie ein Protokoll und ein Referat!

Ein Protokoll ist ein geordneter zusammenhängender Bericht über eine Veranstaltung, der in einer bestimmten Form geschrieben wird. Ziel dieser Übung ist es daher, die schriftliche Ausdrucksfertigkeit beim Protokollschreiben zu schulen.

Sprachliche Formulierungshilfen:

- Einleitend. . . Einführend. . . Anschließend. . . Zusammenfassend. . .
- Am Anfang. . . Zunächst. . . Dann. . . Danach. . . Am Ende. . . Zum Schluß. . .
- Es wurde . . . behandelt
 - dargestellt
 - festgestellt
 - darauf hingewiesen
 - hervorgehoben, daß
 - bestätigt
 - erklärt

Schlußbemerkung:

Wenn die Student(inn)en nicht nur die Fremdsprache selbst, sondern auch die Techniken effektiven Lesens etc. lernen, dann sollten sie in der Lage sein, die Techniken selbstständig weiterzuüben und ihre Persönlichkeit zu mehr Kreativität weiterzuentwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1978) Psychologie des Unterrichts
z. völlig überarbeitete Auflage 1980.
- Köster, D., Barthel, U. Zielsprache Deutsch 1994, N 3. S. 126–139.

О ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ СБОРНИКА “НИ ПУХА НИ ПЕРА” (СБОРНИК ПО ФРАЗЕОЛОГИИ ДЛЯ ФИННОВ)

А. Родима (Тарту), И. Вехмас-Лехто (Хельсинки)

Одним из показателей владения языком как родным, так и иностранным является знание и употребление в речи фразеологизмов. Чем выше степень владения языком, тем богаче, выразительнее и эмоциональнее язык говорящего. Особую значимость приобретает усвоение фразеологизмов студентами-иностранцами, будущими переводчиками, поскольку они в своей речевой деятельности находятся в прямой зависимости от говорящего и его уровня владения языком. Если говорящий использует в своей речи фразеологизмы, переводчик должен, исходя из задачи максимально эквивалентной передачи оригинала, переводить их на принимающий язык, используя соответствующие эквиваленты, или, при их отсутствии, передавать содержание фразеологизма другими языковыми средствами.

Помочь студентам-финнам овладеть хотя бы частью большого богатства русских фразеологизмов — именно такую цель мы и поставили перед собой.

Данный сборник прежде всего призван способствовать увеличению запаса русской соматической фразеологии, а также фразеологии, связанной с характеристикой человека и с различными отношениями его к работе. Сборник насчитывает около 500 наиболее известных и широкоупотребительных фразеологизмов русского языка. Отбор фразеологизмов проводился по словарям (см. библиографию).

Сборник состоит из двух частей. В первой части приводятся соматические фразеологизмы, во второй — фразеологизмы, используемые для характеристики человека, и фразеологизмы, выражающие различное отношение к работе.

Система упражнений направлена на усвоение фразеологизмов, на автоматизацию навыков их использования в речи. Она включает в себя следующие этапы:

- знакомство с фразеологизмами на русском и финском языках,
- выработку навыков сопоставительного анализа фразеологизмов,
- знакомство с историей происхождения фразеологизмов,
- выработку навыков использования фразеологизмов в речи.

Материал распределён поурочно. К каждому уроку подобран эпиграф, который является как бы названием урока. Сборник состоит из следующих уроков:

- Урок 1 Муж всему голова, (а жена шея!) (Фразеологизмы со словами **голова** и **шея**).
- Урок 2 Семи пядей во лбу! (Фразеологизмы со словами **лоб**, **память**, **ум**, **волосы**, **уши**)
- Урок 3 Зарубите себе на носу! (Фразеологизмы со словом **нос**)
- Урок 4 Мотайте на ус! (Фразеологизмы со словами **усы**, **губа**, **рот**, **лицо**)
- Урок 5 На зубок! (Фразеологизмы со словом **зуб**)
- Урок 6 Смотри в корень! (Фразеологизмы со словом **глаза**)
- Урок 7 Язык до Киева доведёт! (Фразеологизмы со словом **язык**)
- Урок 8 Руки горят! (Фразеологизмы со словом **рука**)
- Урок 9 На широкую ногу! (Фразеологизмы со словом **нога**)
- Урок 10 С открытой душой, с открытым сердцем! (Фразеологизмы со словами **душа** и **сердце**)

Вторая часть сборника содержит фразеологизмы, используемые при характеристике человека и его работы:

- Урок 11 Видно птицу по полёту!
- Урок 12 Как две капли воды!
- Урок 13 Ни рыба ни мясо!
- Урок 14 Нажимай на все педали!
- Урок 15 Вилами на воде писано!
- Урок 16 Дело в шляпе!

Проиллюстрируем подачу материала и систему упражнений на примере урока 6.

В качестве первого задания дается перечень фразеологизмов со словом **глаза** на русском и финском языках. На словах поставлены ударения, фразеологизмы снабжаются пометами, указывающими на их стилистическую, историко-временную или эмоционально-экспрессивную характеристику. Отсутствие пометы означает, что фразеологизм является нейтральным. В скобках даются формальные

варианты компонентов фразеологизма, лексические варианты, а также возможные взаимозамены слов обязательно окружения. При некоторых фразеологизмах приводятся указания на наиболее типичные или единственно возможные синтаксические связи фразеологизма со словами контекста.

Глагольные фразеологизмы даются в обоих видах, если они в них употребляются. Формы видов отделяются косой чертой. Если глагольный фразеологизм употребляется только или преимущественно в одном из видов, то он и приводится в перечне.

Если глагольный компонент фразеологизма стоит в неопределенной форме, то это означает, что фразеологизм может быть употреблен и в личных формах (в разных временах, лицах и т.п.). Если же глагольный компонент дается не в инфинитиве, а в какой-либо из личных форм, то фразеологизм употребляется преимущественно в этой форме.

Каждому фразеологизму на русском языке приводится фразеологизм (если он имеется) на финском языке. Иногда даются два фразеологизма, при этом первым указывается более частотный фразеологизм. Если на финском языке нет соответствующего фразеологизма, в этом случае дается описательный перевод.

Студентам предлагается прочитать фразеологизмы и сравнить их между собой. Чтобы студенты могли лучше понять фразеологизмы на русском языке и сравнить их с финскими соответствиями, в конце перечня фразеологизмов дается русско-финский словарь.

Приведем фрагмент задания:

бросаться/бро́ситься	paistaa silmään
кому-либо в глаза	
глаза́ на лоб ле́зут у кого-либо, разг.	silmät pyöristyvät, joku katsoo silmät pyöreinä
глаза́ на мо́крое ме́сте	itku on höllässä, joku on itkupilli
глаза́ разбега́ются у кого-либо	on runsaduen pulaa
глаза́ (зу́бы) разгорéлись	tekee mieli jotakin, silmät palavat johonkin
у кого-либо на что-либо	olla (katsella) silmät pyöreinä
де́лать больш́ие глаза́	paha silmä
ду́рный глаз	ummistaa silmänsä joltakin
закрыва́ть/закры́ть глаза́	
кому-либо, на что-либо	
идти́ куда́ глаза́ глядя́т	mennä minne nenä näyttää

и да́же гла́зом (бро́вью,
 у́хом, но́сом) не
 (по)ведёт
 и́скры из глаз
 (посы́пались) у кого-либо
 открыва́ть/откры́ть кому-
 либо глаза́
 попа́сть не в бро́вь, а в
 глаз
 смотре́ть/глядёть в оба
 смотре́ть/глядёть сквозь
 ро́зовые очки́ на кого-
 либо, что-либо
 смотре́ть/глядёть со
 своёй колоко́льни на
 кого-либо, что-либо
 смотре́ть на кого-
 либо, что-либо дру́гими
 глаза́ми
 и т.д.

ei korvaansa lotkauttanut, ei
 ilmekään värähtänyt
 joku näkee tähtiä
 avata jonkun silmät (näkemään
 jotakin)
 osua naulan kantaan
 olla silmä kovana/tarkkana
 katsella ruusunpunaisten
 silmälaisten läpi
 katsoa jotakin vain omasta
 näkövinkkelistään, istua
 norsunluuntornissaan
 katsoa jotakuta/jotakin uusin
 silmin

Во втором задании студентам предлагается познакомиться с исторической справкой фразеологизма. Задание способствует лучшему пониманию и запоминанию фразеологизма.

Образец:

смотреть/глядеть, как баран на новые ворота

Происхождение фразеологизма объясняется следующим образом. На Руси издавна было принято домашних животных (коров, овец) летом пасти на пастбище. На ночь пастухи пригоняли животных домой. Люди заметили, что все животные свой двор находили сами. Только баран оказывался настолько глупым, что он будто бы не узнавал своего двора, если были поставлены новые ворота, и поэтому долго смотрел на них, не решаясь войти.

В переносном значении так стали говорить о человеке, который растерянно, глуповато, не понимая ничего, смотрит на кого или что-либо.

Следующее задание направлено на развитие у студентов навыков сопоставительного анализа. Студентам предлагается вернуться к списку фразеологизмов и проанализировать соответствия финских фразеологизмов русским. Нужно выделить

- фразеологизмы, которые представляют собой полные эквиваленты как по форме, так и по содержанию;
- фразеологизмы, которые совпадают по смыслу, но содержат определённые лексические несоответствия;
- фразеологизмы, полностью отличающиеся друг от друга по лексическому составу;
- фразеологизмы, не имеющие эквивалентов на финском языке и требующие описательного перевода.

Предполагается, что этим заданием завершается первый этап работы над фразеологизмами. В ходе этой работы студенты несколько раз прочитали фразеологизмы, узнали происхождение некоторых из них, а также провели сопоставительный анализ фразеологизмов на двух языках.

Следующее задание направлено на ознакомление студентов с функционированием фразеологизмов во фразе. В качестве иллюстраций приводятся в основном отрывки из периодической печати и произведений художественной литературы. Так как цитаты часто содержат для студентов дополнительные лексические трудности, предложения приводятся в несколько адаптированном виде. Студенты должны объяснить фразеологизмы синонимичными конструкциями.

Образец:

- Ей не приходилось оставаться с ним наедине, а чтобы сблизиться с человеком, нужно хоть однажды побеседовать с ним **с глазу на глаз**. (Тургенев)
- **На глаз** можно ей дать лет двадцать.
- Солнечное затмение можно иногда наблюдать **простым глазом**.
- **Уйди с глаз долой!** Ты надоел мне своими вопросами.
- Под боком моя старуха, **как бельмо на глазу**. (Гоголь)
- Ты мне **пыль в глаза не пускай**, а Расскажи, как всё было в действительности.
- Ночь стояла сырая, тёмная — **хоть глаз выколи**.
- Ты **смотришь** на жизнь только **со своей колокольни**, ничего кругом не замечаешь.

Далее следует задание по рисункам. Нужно вспомнить фразеологизмы со словом **смотреть**. На рисунках изображены дословные значения русских фразеологизмов. С некоторыми фразеологизмами надо составить ситуации.

Следующий этап работы — развитие навыков употребления фразеологизмов в речи. Чтобы облегчить эту работу,

студентам даются готовые ситуации и начала фразеологизмов. Студенты должны дополнить недостающие компоненты фразеологизмов.

Образец: Я узнала об этом молодом человеке много нового. Теперь у меня создалось о нём другое впечатление.

Я смотрю...

Я смотрю на него другими глазами.

Я должна тебя предупредить: будь осторожен!

Смотри...

Имей свою голову...

Я вышла просто погулять.

Иду...

Здесь такой выбор! Я не знаю, что купить!

У меня глаза...

Глаза...

Голова идёт...

На развитие навыков автоматизации употребления фразеологизмов в речи нацелены и последующие задания, которые постепенно усложняются. Так, например, в одном из последующих заданий приводятся выражения, с которыми студенты должны составить минидialogи, резюмировать их фразеологизмами со словом **глаз** и указать, где возможно, варианты.

Образец: — очень опытный человек

А. Он настолько опытен, что умеет сразу, по первому впечатлению определять результаты проведённого анализа. Что можно сказать о таком человеке?

Б. О таком человеке можно сказать, что у него намётан глаз.

— определять что-либо приблизительно, без точного измерения;

— кто-то приходит в состояние крайнего удивления, недоумения;

— кто-либо не может сосредоточиться, остановиться на чем-либо одном из-за разнообразия впечатлений;

— намеренно не обращать никакого внимания на что-либо, не замечать чего-либо.

В следующем задании студенты закрепляют фразеологизмы данного урока и повторяют фразеологизмы предыдущих уроков. В задании предлагается озаглавить статью, используя фразеологизмы со словами **голова**, **уши**, **лоб**, **ум**, **глаза**. В статье говорится

— о махинациях;

— о разных советах, как самому себя лечить...

— о подростке, не принимающем во внимание советы взрослых.

Далее приводится текст, в котором студенты должны выделенные словосочетания заменить фразеологизмами. Также в данном задании студенты должны вспомнить и ранее изученные фразеологизмы. Для облегчения этой работы даются ключевые слова.

В качестве итогового задания приводятся рисунки. Студенты должны озаглавить их, используя фразеологизмы на финском и русском языках и с некоторыми из них составить ситуации.

Следует сказать, что это только примерный перечень типов заданий. Каждый конкретный урок имеет и некоторые другие виды заданий в зависимости от его содержания и фразеологических единиц.

В заключение мы хотели бы высказать некоторые обобщения и выводы, к которым мы пришли, проведя среди студентов зачётную контрольную. Как показали результаты работы, студенты в общем довольно хорошо усвоили данные фразеологизмы. Лучшему запоминанию фразеологизмов способствуют такие факторы, как интересная историческая справка (**смотреть, как баран на новые ворота, пускать пыль в глаза** и т.п.), яркие различия в первичных денотациях (**попасть не в бровь, а в глаз** — *osua paulan kantaan*; **за глаза** — *selän takana* и т.д.) и полное лексико-грамматическое совпадение (**смотреть сквозь розовые очки**).

По мнению студентов, лучшему усвоению фразеологизмов помогают имеющиеся в сборнике рисунки. Наибольшую трудность представляют фразеологизмы, имеющие небольшие лексико-грамматические расхождения по сравнению с финским языком (**развесить уши, повесить нос, тащить за уши**). В дальнейшем необходимо будет больше внимания уделять подобным фразеологизмам.

ЛИТЕРАТУРА

- Ашукин Н. С., Ашукина М. Г. Крылатые слова. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955.
- Дубровин М. Русские фразеологизмы в картинках. М.: Русский язык, 1984.
- Толковый словарь русского языка. Под редакцией Д. Н. Ушакова. М.: Огиз, 1935.
- Фелицина В. П., Мокиенко В. М. Русские фразеологизмы. М.: Русский язык, 1990.

- Фелицина В. П., Прохоров Ю. Е.** Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. М.: Русский язык, 1979.
- Финско—русский словарь.** *Suomalais—venäläinen sanakirja*. Под редакцией В. Олликайнен и И. Сало. М.: Русский язык, 1977.
- Фразеологический словарь русского языка.** Под редакцией А. И. Молоткова. М.: Советская энциклопедия, 1967.
- Шанский Н. М., Быстрова Е. А.** 700 фразеологических оборотов русского языка. М.: Русский язык, 1979.
- Шанский Н. М.** Фразеология русского языка. М.: Высшая школа, 1976.
- Яранцев Р. И.** Словарь-справочник по русской фразеологии. М.: Русский язык, 1985.
- Яранцев Р. И., Горбачева И. И.** Сборник упражнений по русской фразеологии (эмоции и чувства человека). М.: Русский язык, 1985.
- Яранцев Р. И., Горбачева И. И.** Сборник упражнений по русской фразеологии (свойства и качества человека). М.: Русский язык, 1987.
- Venäläis—suomalainen suursanakirja.** Большой русско—финский словарь. Под редакцией М. Kuusinen & V. Ollikainen. Porvoo—Helsinki—Juva, WSOY, 1984.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ К РАБОТЕ, В РУССКОМ, ФИНСКОМ И ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКАХ

А. Родима (Тарту), И. Вехмас-Лехто (Хельсинки)

Проблемы фразеологии в современной лингвистике принадлежат к числу наиболее актуальных. Большое внимание стали уделять сопоставительному изучению фразеологизмов в разных языках, причём исследуются фразеологические единицы не только близкородственных языков (см., например, Глухов 1987, Комарова 1994, Солодуб 1989, Солодухо 1989). Этот интерес объясняется расширением контактов между представителями разных национальностей, в результате чего особую значимость приобретает перевод вообще и проблема переводимости фразеологических единиц, в частности.

В данном докладе в сопоставительном плане рассматривается небольшой фрагмент фразео-семантической группы "разные формы отношений к работе". Нами выбрано из словарей (см. список литературы в конце статьи) около 300 фразеологизмов на русском языке и рассматриваются их соответствия на финском и эстонском языках. Таким образом, с одной стороны, выступает неродственный язык, а с другой — два близкородственных языка.

Известно, что фразеологический фонд в каждом языке богат и разнообразен. Он формируется и совершенствуется вместе с развитием общества. В нем имеется некоторый общий с другими языками фонд: взаимные кальки, заимствования из классических языков и библейских текстов. Эта часть фразеологизмов прослеживается во многих языках с небольшими дополнениями и отклонениями, и они не представляют с точки зрения перевода особой трудности. Но, кроме этого, в каждом языке имеется большое количество фразеологизмов, которые присущи только определённом народу, возникли только в определённую историче-

скую эпоху, отражают национальную самобытность, культуру и общественно-экономический уклад данного народа.

Это фразеологизмы, которые не всегда возможно сопоставить с какой-либо иноязычной лексической единицей (и, соответственно, перевести на другой язык с помощью устойчивого эквивалента). Такие фразеологизмы представляют с переводческой точки зрения особую трудность и поэтому при обучении переводу требуют особого внимания.

Цель нашего небольшого сопоставительного анализа — описать характер совпадений и различий фразеологизмов в трех языках и предложить некоторые рекомендации методического плана при обучении студентов-иностранцев русским фразеологизмам.

Следует отметить, что в целях ограничения анализируемого материала, мы не приводим синонимов фразеологизмов (за редким исключением), а также не касаемся истории происхождения фразеологизмов, так как обе эти проблемы заслуживают отдельного и серьезного исследования и не могут быть охвачены в этой небольшой работе.

Сопоставительный анализ фразеологизмов в трех языках позволил нам выделить следующие группы:

1. Фразеологизмы, тождественные как грамматически, так и семантически в русском, финском и эстонском языках.

Фразеологизмов, тождественных как грамматически, так и семантически в анализируемых языках на лексическом и грамматическом уровнях оказалось немного. При единстве образных ассоциаций полное соответствие на лексическом и грамматическом уровнях показали некоторые сочетания анализируемой группы:

(находиться, быть) между двух огней

(olla) kahden tulen välissä (финск.)

kahe tule vahel (olema) (эст.)

рыгть яму кому-либо

kaivaa kuoppaa jollekulle (финск.)

kellelegi auku kaevama (эст.)

носить воду решетом

ammentaa vettä seulalla (финск.)

sõelaga vett kandma (эст.)

По своей структуре фразеологизмы представляют собой большей частью единицы глагольного типа, построенные по модели глагол + существительное:

пожинать лавры
niittää laakereita (финск.)
loorbereid lõikama (эст.)

рыть яму кому-либо
kaivaa kuoppaa jollekulle (финск.)
kellelegi auku kaevama (эст.)

У небольшого количества фразеологизмов наблюдаются некоторые расхождения на грамматическом уровне, объясняемые своеобразием падежных систем (в русском языке используется предлог и соответствующее падежное окончание, в финском и эстонском — падежное окончание):

быть на седьмом небе
olla seitsemännessä taivaassa (финск.)
seitsmendas taevas olema (эст.)

как рыба в воде
kuin kala vedessä (финск.)
kui kala vees (эст.)

Наблюдаются также незначительные расхождения на лексическом уровне, связанные с различными способами выражения сложных понятий. Если в русском языке употребляется сочетание прилагательное + существительное, то в финском и эстонском языках ему во многих случаях может соответствовать сложное имя существительное:

заколдованный круг
noidankehä (финск.)
põiaring (эст.)

медвежья услуга
karhunpalvelus (финск.)
karuteene (эст.)

сражаться с ветряными мельницами
taistella tuulimyllyjä vastaan (финск.)
tuuleveskitega sõdima (эст.)

гадать на кофейной гуще
ennustaa kahvinporoista (финск.)
kohvipaksu pealt ennustama (эст.)

В этих фразеологизмах имеются расхождения и в употреблении предлогов/послелогов и падежных форм (см. два последних фразеологизма).

2. Фразеологизмы, характеризующиеся некоторыми различиями на лексическом уровне.

К этой группе относятся фразеологизмы, в которых наблюдаются различия на лексическом уровне, фразеологические же образы в них близки, но не вполне тождественны. Внутри исследуемой группы представляется возможным выделить следующие подгруппы:

2.1. Фразеологизмы, частично совпадающие во всех трех языках.

У фразеологизмов данного типа во всех трёх языках совпадает глагол и один из субстантивных компонентов:

купить кота в мешке
ostaa sika säkissä (финск.)
põrsast kotis ostma (эст.)

смотреть как баран на новые ворота
katsoa kuin lehmä uutta porttia (финск.)
nagu/kui vasikas uut väravat vahtima (эст.)

Вышеприведённые фразеологизмы интересны тем, что во всех фразеологизмах речь идёт о разных животных, но если в финском говорится о взрослом животном, то в эстонском — о детёныше, ср.:

ostaa sika — “купить свинью” (финск.)
põrsast ostma — “купить поросёнка” (эст.)
katsoa kuin lehmä — “смотреть как корова”
nagu vasikas vahtima — “смотреть как телёнок”

В следующем фразеологизме ярко отражаются национальные традиции разных народов:

продать(ся) за чечевичную похлёбку
myydä esikoisoikeutensa hernerokasta (финск.)
midagi/kedagi läätseleeme eest maha müüma/loovutama (эст.)

У русских здесь чечевичная похлёбка, у финнов — гороховый суп, который является национальным блюдом и в настоящее время. Объединяет фразеологизмы то, что речь идёт в них о приготовлении блюда из растения, которое относится к семейству бобовых и является дешёвым продуктом питания (доступным для всех).

Приведём ещё некоторые примеры:

пускать пыль в глаза
heittää sumua /hiekkaa silmiin (финск.)
puru silma ajama (эст.)

попасть в точку
osua naulan kantaan (финск.)
märki tabama (эст.)

делить шкурку неубитого медведя
nylkeä karhu ennen kuin se on kaadettu (финск.)
karu nahka jagama enne kui karu käes (эст.)

Как мы видим, фразеологизмы этой подгруппы во всех трех языках имеют много общего: прозрачную внутреннюю форму и структуру. Интересно отметить, что последний фразеологизм, включающий причастие “неубитого”, имеет в финском и эстонском языках соответствие в виде сложной синтаксической конструкции.

2.2. Фразеологизмы, совпадающие в русском и финском языках.

Сопоставление фразеологизмов, в которых наблюдаются некоторые различия на лексическом уровне, позволило выделить подгруппу, характерным признаком которой является совпадение фразеологических оборотов в русском и финском языках. Приведём некоторые примеры:

молочные реки и кисельные берега
maitovirrat ja kiisselirannat (финск.)
piimajõed ja pudrumäed (эст.)
[букв. “молочные реки и горы из каши”]

плыть по течению
kulkea myötävirtaan (финск.)
pärivett ujuma (эст.)
[букв. “по ходу воды плыть”]

плыть против течения
kulkea vasta virtaa(n) (финск.)
vastuvett ujuma (эст.)
[букв. “против воды плыть”]

К этой группе условно можно отнести и фразеологизмы **курам на смех** и его финский вариант **tätä kanatkin nauravat**, букв. [“над этим и куры смеются”], где имя существительное смех в финском фразеологизме заменяется глаголом. В эстонском же фразеологизме сохраняется лишь действие, то есть глагол **смеяться**, а действующее лицо выражено совсем другими субъектами: эст. фразеологизм **surnugi/hobusegi naerma ajama** [букв. “даже (и) мертвеца/лошадь рассмешить”]. Имеется в эстонском языке и

другой фразеологизм: *naeravad küla kassidki* [букв. “смеются и деревенские кошки”]. В финском языке тоже имеется другой фразеологизм: *nauravat naurismaan aidatkin* [букв. “смеется даже ограда вокруг брюквенной грядки”].

2.3. Фразеологизмы, совпадающие в русском и эстонском языках.

Данная подгруппа характеризуется тем, что русские и эстонские фразеологизмы полностью совпадают, а финские фразеологизмы отличаются в основном каким-либо лексическим элементом, имеющим уточняющее значение.

хвататься за соломинку
(nagu uppuja) õlekorrest kinni haarama (эст.)
tarttua viimeiseen oljenkorteen (финск.)
[букв. “хвататься за последнюю соломинку”]

класть под сукно
kalevi alla panema (эст.)
panna röytälaatikkoon (финск.)
[букв. “класть в ящик стола”]*

упасть с неба на землю
taevast maa peale (tagasi) kukkuma (эст.)
pudota takaisin maan pinnalle (финск.)
[букв. “падать назад на поверхность земли”]**

Интересен фразеологизм **ни рыба ни мясо**. В эстонском фразеологизме — те же лексические элементы, но в другой последовательности: *ei ole liha ega kala*, [букв. “ни мясо ни рыба”]. В финском языке соответствующий фразеологизм — *ei lintu eikä kala* [букв. “ни птица ни рыба”]. Но в эстонском языке есть другой фразеологизм, который похож на финский, но с дополнительными уточняющими компонентами: *ei (ole) lind puus ega kala vees* [букв. “ни птица на дереве, ни рыба в воде”].

Приведем ещё некоторые примеры:

опускать руки
käsi rüppe laskma, kätel rüppe vajuda laskma (эст.)
heittää kirveensä järveen (финск.)
[букв. “бросить топор в озеро”]

* В русском языке есть и другой фразеологизм, синонимичный вышеприведённому, но и он не вполне соответствует финскому варианту: “отложить в долгий ящик”.

** Не уточняется, откуда падают.

остаться у разбитого корыта
lõhkise/katkise küna juures seisma (эст.)
jutua puille paljaille (финск.)
[букв. "оказаться на голых деревьях"]

вылететь в трубу
korstnasse lendama (эст.)
joutua puille paljaille (финск.)
[букв. "оказаться на голых деревьях"]

рука не дрогнет (у кого-либо)
kellegi käsi ei väärata (эст.)
jollakulla ei housut tutise (финск.)
[букв. "брюки не трясутся"]

Таким образом, среди этой подгруппы фразеологизмов наблюдаются полные лексические соответствия между фразеологизмами в двух языках (из трёх сопоставляемых), причём наибольшее количество совпадений между русскими и эстонскими фразеологизмами.

3. Фразеологизмы, имеющие различия в первичных образных основах.

Наиболее многочисленной является группа фразеологизмов, совпадающих со своими иноязычными соответствиями по смыслу, но основывающихся на разных образах. Эта группа довольно трудно поддается описанию, поскольку очень много разнообразных переплетений во фразеологизмах сопоставляемых языков. Нами выделены следующие подгруппы.

3.1. Фразеологизмы, имеющие разные первичные образные основы в русском языке по сравнению с фразеологизмами в финском и эстонском языках.

Эта подгруппа представляется наиболее многочисленной, что, естественно, вполне понятно и объяснимо близостью эстонского и финского языков.

Следующие фразеологизмы, например, все имеют общий смысл: "то, что может повлечь за собой и положительные и отрицательные последствия". Во всех трёх языках фигурирует предмет с двумя концами или сторонами, но только в финском и эстонском языках прослеживаются и одинаковые образы:

палка о двух концах
kaksipiippuinen juttu (финск.)
[букв. "дело с двумя трубами"]
kahe otsaga vorst (эст.)
[букв. "с двумя концами колбаса"]
kaksiteräinen miekka (финск.)
[букв. "обоюдоострый меч"]
kahe teraga mõõk (эст.)
[букв. "обоюдоострый меч"]

Основной смысл следующих фразеологизмов "попасть из безвыходного положения в ещё более безвыходное". Только в разных языках описываются разные трудные положения. Все создаваемые образы очень выразительны и наглядны:

попасть из огня (да) в полымя
ojasta allikkoon (финск.)
[букв. "попасть из канавы в яму"]
vihma käest räasta alla sattuma (эст.)
[букв. "попасть из-под дождя под водосток"]

Приведем еще несколько примеров:

попасть пальцем в небо
jokin menee päin mäntyä/metsään/männikköön (финск.)
[букв. что-то идет на сосну, в лес, в сосняк]
miski läks metsa (эст.)
[букв. "что-то пошло в лес"]

убить двух зайцев
saada kaksi kärpästä yhdellä iskulla (финск.)
[букв. "получить две мухи одним ударом"]
kaht kärbest ühe hoobiga tabada (эст.)
[букв. "две мухи одним ударом поймать"]

выеденного яйца не стоит/ломаного гроша не стоит
jokin ei ole puolen (palaneen) puupennin arvoinen (финск.)
[букв. "что-то не стоит половины деревянного пенни"]
ei maksa (punast) pennigi (эст.)
[букв. "не стоит (красного) пенни"]

3.2. Фразеологизмы, в которых наблюдаются различия в образных основах во всех трех сопоставляемых языках.

В следующих фразеологизмах первоначальные образы обобщаются тем, что всех, о ком идёт речь, без разграничения подвергают общему воздействию. Действие же разное в разных языках:

стричь всех под одну гребёнку
mitata kaikkia samalla kynnärällä (финск.)
[букв. "мерить всех одним локтем"]
kõiki ühte patta panema (эст.)
[букв. "всех вместе в один котёл поместить"]

Приведенные ниже фразеологизмы также отличаются друг от друга по оформлению, но они все основаны на образах-бессмыслицах. Смысл у фразеологизмов один: никогда не произойдет данное событие. Соответствующий смысл имеет также русский фразеологизм **когда (пока) рак свистнет**, а русско-эстонский словарь даёт эстонский фразеологизм **viimsepäeva laupäevani**.

после дожди(ч)ка в четверг
silloin kun varis valkenee (финск.)
[букв. "тогда, когда ворона побелеет"]
tuohikuussa pukinpäivän aikaan (финск.)
[букв. "в месяц бересты в день козла"]
kahe ilma vahel (эст.)
[букв. "между двумя погодками"]

Фразеологизмы, в основе которых имеются разные первоначальные образы, могут на лексическом уровне быть связаны между собой отдельными компонентами. Общими компонентами нижеприведенных фразеологизмов (обозначающих какое-то бессмысленное действие) являются вещества (воздух, ветер, вода), с которыми производят какие-либо действия, не приносящие никакой пользы.

толочь воду в ступе
pieksää tuulta (финск.)
[букв. "избивать ветер"]
tuult taga ajama (эст.)
[букв. "гоняться за ветром"]
vett merre kandma (эст.)
[букв. "носить воду в море"]

Интересная картина представляется при сопоставлении русского фразеологизма **душа в пятки ушла** с финским и эстонским фразеологизмами:

душа в пятки ушла
sydän nousi kurkkuun (финск.)
[букв. "сердце поднялось в горло"]
sydän on kintaan peukalossa (финск.)
[букв. "сердце в большом пальце рукавицы"]
süda vajus saapasäärde (эст.)
[букв. "сердце упало в голенище"]

Тут финские и эстонские фразеологизмы похожи тем, что “в движение” приходит “сердце”, хотя и совершает оно противоположное движение, а русский фразеологизм и эстонский совпадают направлением движения “вниз”, хотя и опускается в первом случае “душа”, а во втором — “сердце”.

Дополнительные примеры:

ищи (догоняй) ветра в поле

ota hiirtä hännästä kiinni (финск.)

[букв. “схвати мышь за хвост”]

pühi kellestki /millestki suu puhtaks (эст.)

[букв. “вытри рот”]

võta närust

[букв. “возьми из пальца”]

моя хата с краю

minun paitani ei ole siinä pyykissä (финск.)

[букв. “моей рубашки нет в той стирке”]

olin puu otsas, kui pauk käis (эст.)

[букв. “я был на дереве, когда выстрел прозвучал”]

закинуть удочку

koettaa/tunnustella kepillä jäätä (финск.)

[букв. “прощупывать палкой лёд”]

maad kuulama (эст.)

[букв. “прослушивать землю”]

4. Фразеологизмы, не имеющие соответствия в одном из сопоставляемых языков.

При анализе фразеологизмов выявлены также случаи, когда в одном из сопоставляемых языков фразеологизм отсутствует, и поэтому словари дают лишь описательный перевод. Приведём некоторые примеры:

первый блин комом*

esimene vasikas läheb aia taha (эст.)

[букв. “первый телёнок за ограду”]

ensimmäisestä työstä ei tule hyvä (финск.)

[букв. “из первой работы ничего не получится”]

* В словарях приводится и другой фразеологизм на русском языке, синонимичный указанному: **первых щенят за тыц бросают**, который по своему первоначальному образу стоит гораздо ближе к указанному эстонскому фразеологизму.

танцевать от печки

sissetallatud rada käima (эст.)

[букв. “по проторённой дорожке ходить”]

aloittaa taas alusta (финск.)

[букв. “начинать снова с начала”]

проще (дешевле) пареной репы

lihtsamastki lihtsam, võileiva hinnaga (эст.)

[букв. “проще простого, за цену бутерброда”]

halpaakin halvempi (финск.)

[букв. “дешевле дешевого”]

бить баклуши

lulli lööma; mitte lillegi liigutama (эст.)

[букв. “даже цветком не пошевелинуть”]

laiskotella (финск.)

[букв. “быть ленивым”]

Итак, в заключение нашего небольшого доклада исходя из сопоставительного анализа фразеологизмов в трёх языках, можно предложить некоторые методические рекомендации для работы над фразеологизмами в иноязычной аудитории.

На наш взгляд, работа будет результативной, если:

- выделить из числа подлежащих усвоению фразеологизмов те, которые полностью соответствуют друг другу как на лексическом, так и на грамматическом уровнях при единстве образных ассоциаций;
- описать основные модели, по которым построены данные фразеологизмы. Это будет способствовать более осознанному усвоению фразеологизмов;
- выделить фразеологизмы, которые характеризуются некоторыми расхождениями в своём грамматическом оформлении, а также отдельными лексическими компонентами в составе фразеологизма и небольшими расхождениями в образной основе;
- выделить фразеологизмы, в которых наблюдаются различия в первичных денотациях. (Эта группа представляется наиболее интересной, поскольку ярко демонстрирует национальный и неповторимый характер фразеологизмов в различных языках.);
- познакомить обучаемых в каждом конкретном случае, если это возможно, с историей возникновения фразеологизма. Это будет способствовать лучшему пониманию и запоминанию фразеологического оборота и иметь страноведческую ценность.

ЛИТЕРАТУРА

- Глухов В. М.** К методике аспектуально-сопоставительного исследования славянских фразеологических систем. // Филологические науки 1987: 3.
- Комарова Е. В.** Фразеологизмы, выражающие различные формы отношений к людям, в русском, болгарском и польском языках. // Филологические науки 1994: 4.
- Солодуб Ю. П.** Норвежские фразеологизмы, обозначающие различные формы отношений к людям, как объект сопоставительного структурно-типологического анализа. XI Всесоюзная конференция по изучению истории, экономики, литературы и языка скандинавских стран и Финляндии. Тезисы докладов. Ч. II. М. 1989.
- Солодухо Э. М.** Теория фразеологического сближения. Казань, Изд. Казанского университета, 1989.
- Словари:**
- Финско—русский словарь.** *Suomalais—venäläinen sanakirja*. Под ред. В. Олликайнен и И. Сало. М., Русский язык, 1977.
- Фразеологический словарь русского языка.** Под ред. А. И. Молоткова. М., Советская энциклопедия, 1977.
- Шанский Н. М., Быстрова Е. А.** 700 фразеологических оборотов русского языка. М., Русский язык, 1979.
- Шанский Н. М.** Фразеология русского языка. М., Высшая школа, 1976.
- Яранцев Р. И. Горбачева И. И.** Сборник упражнений по русской фразеологии (эмоции и чувства человека). М., Русский язык, 1985.
- Яранцев Р. И. Горбачева И. И.** Сборник упражнений по русской фразеологии (свойства и качества человека). М., Русский язык, 1987.
- Reitsak A.** Valimik vene fraseologisme eesti vastetega. Tallinn, Valgus, 1975.
- Vakk. E.** Miks just nõnda? Tallinn, Valgus, 1984.
- Venäläis—suomalainen suursanakirja.** Большой русско—финский словарь. Toim. M. Kuusinen & V. Ollikainen. Porvoo—Helsinki—Juva, WSOY, 1984.
- Õim A.** Fraseoloogiasõnaraamat. Tallinn, 1993.

DEUTSCHUNTERRICHT AN DER THEOLOGISCHEN FAKULTÄT — GRAMMATIK UND DIE FACHSPRACHE DER THEOLOGIE

S. Rutiku (Tartu)

Da ich seit der Wiedereröffnung der Theologischen Fakultät im Jahre 1991 an dieser Fakultät Deutschunterricht gebe (also fast vier Jahre), habe ich im Laufe dieser Zeit einige Erfahrungen gemacht, die ich hier kurz ausführen möchte. Dabei möchte ich zeigen, daß die so oft kritisierte grammatische Methode des Fremdsprachenunterrichts (weiter: FSU) im fachsprachenbezogenen FSU doch ihren Platz hat, daß es jedoch auch einige Probleme gibt.

0. Einiges zur Erklärung.

0.1. Deutsch ist an der Theologischen Fakultät Pflichtfach; es beginnt im ersten Semester und dauert drei Jahre (insgesamt 6 Semester), vier Stunden (á zwei Doppelstunden) pro Woche. Am Ende jedes Wintersemesters müssen die Studenten eine Vorprüfung, am Ende jedes Frühlingsemesters eine Prüfung ablegen. Das Ziel des Deutschunterrichts ist im Programm der Fakultät festgelegt: das Lesen der fachbezogenen Literatur mit Hilfe des Wörterbuches (die Problematik einer solchen Zielsetzung wird unter Punkt 2. kurz ausgeführt. Diese (ziemlich enge) Begrenzung des Ziels hat einen konkreten Grund: Es gibt zur Zeit fast keine estnischsprachige theologische (Fach-)Literatur, oder sie stammt aus der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg und ist als Fachliteratur damit meist veraltet. Von dem gegenwärtigen Bestand der theologischen Literatur der Fakultät sind etwa drei Drittel deutschsprachig. Darüber hinaus gibt es an der Fakultät viele Gastdozenten und -professoren aus Deutschland, die ihre Vorlesungen auf Deutsch halten (dazu näher unter P. 2.).

Fürs folgende ist zu merken: erstens, ca. 2/3 der Studenten sind im Deutschunterricht Anfänger; zweitens, in jeder Gruppe sind 20 bis 30 Studenten.

0.2. Da die (Fach-)Sprache der Theologie wenig bekannt und nicht genügend untersucht ist, möchte ich folgende Bemerkung dazu machen: es ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen der religiösen Sprache, der Sprache der Bibel (dem sog. Bibeldeutsch) und der Sprache der Theologie. Welches die Charakteristika dieser drei Er-

scheinungsformen der Sprache sind, ist ein Thema für sich; ebenso die Fachlichkeit der Sprache Theologie (beide Themen sind kaum wissenschaftlich untersucht worden). Im folgenden wird davon ausgegangen, daß es eine (Fach-)Sprache der Theologie im Deutschen gibt, der im Deutschunterricht an der Theologischen Fakultät eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

1. Einige Charakteristika der Sprache der Theologie und ihre Berücksichtigung im Deutschunterricht (Schwerpunkte!) mit den Theologiestudenten.

1.1. Welches sind dann die Charakteristika der Sprache der Theologie? Da eine gründliche Antwort auf diese Frage einer sehr gründlichen Fachsprachenanalyse bedarf, werden hier nur einige, am meisten auffallende sprachliche Merkmale angeführt und auch anhand einiger Textbeispiele veranschaulicht (siehe Anhang).

- a) Fachwortschatz und Terminologie
- b) Überdurchschnittlich lange und "geschachtelte" Sätze;
- c) viele Termini auf Latein (Griechisch, Hebräisch);
- d) Durch gezielten Gebrauch von Wortbildungsmitteln (Präfixe) erzielte inhaltliche Verdichtung;
- e) Verhältnismäßig oft vorkommender archaischer Sprachgebrauch;
- f) Viele Bibelzitate.

Mit diesen und anderen Problemen in den theologischen Texten sind die Theologiestudenten schon spätestens im zweiten Studienjahr (4. Semester) konfrontiert. Aus den oben angebrachten Beispielen müßte es klar sein, daß im gegebenen Fall mit dem kommunikativen Sprachunterricht und mit kurzen Dialogen aus dem Alltag den Studenten beim Lesen der Fachtexte nicht geholfen werden kann. Also sollten die Schwerpunkte liegen vor allem auf:

- dem Grammatikunterricht;
- der Wortschatz- und Terminologearbeit, darunter auch auf der Wortbildungslehre;
- der Syntax;
- den Prinzipien der Übersetzungstheorie.

Aufgrund dieser Schwerpunktsetzung kann wiederum behauptet werden, daß hier am besten die klassische Grammatik- und Übersetzungsmethode angebracht ist. Der Beitrag des Lehrers, ggf. der Lehrerin besteht auch in der Vermittlung von sprachlichen Arbeitstechniken, mit deren Hilfe dann die Studenten selbständig an die theologischen Texte (also an ihr wichtigstes Lehrmaterial) herangehen können.

2. Einige Probleme im grammatikorientierten (fachsprachenbezogenen) FSU.

2.1. Da das Ziel des Deutschunterrichts im gegebenen Fall das LESEN von Fachliteratur ist, kann den anderen Fertigkeiten, vor allem dem Hören und Sprechen sehr wenig Zeit eingeräumt werden.

2.2. Viele Vorlesungen finden auf deutsch statt, also müßten die Studenten auch "im Hören geübt sein".

2.3. Aus den obigen Tatsachen ergibt sich das Problem der Motivation bei den Studenten: trotz "harter" Arbeit an und mit der Grammatik können sie nur mühsam Fachtexte lesen, Hörverständnis und Sprechfertigkeit und -mut bleiben aber auf der Strecke. So entsteht bei ihnen der Eindruck, nichts gelernt zu haben. Dabei spielt eine gewisse Rolle auch die Tatsache, daß sie ihren "trockenen und langweiligen" Grammatikdrill mit den "leichten und lebhaften" Konversationskursen zu vergleichen neigen, und die letzteren natürlich viel attraktiver finden. (Man kann die Studenten ja auch verstehen, wenn sie nach dem Hebräisch- und Griechischunterricht — die beiden verlaufen nach der klassischen Grammatikmethode — Deutsch als eine moderne Sprache auch nach modernen Methoden lernen möchten.

2.4. Oben wurde schon erwähnt, daß die Sprache der Theologie als solche, also die Fachsprache der Theologie bis jetzt weder in Deutschland noch in Estland meines Wissens kaum untersucht worden ist. Aus dem Grunde gibt es auch kein passendes Lehrmaterial für den fachbezogenen FSU in diesem Fachgebiet. Ein Grammatiklehrbuch ist aber nicht ein so großes Problem wie gutes Übungsmaterial.

2.5. Neben der Grammatik muß Fachwortschatz und -terminologie gelernt und geübt werden. Dies erweist sich aber als ein besonders vielschichtiges Problem. Erstens fehlt ein Fachwörterbuch, aus dem der Lehrer/die Lehrerin selbst einen Überblick bekommen könnte; zweitens hat sich herausgestellt, daß es im Estnischen (Terminologie) manchmal gar keine Entsprechungen gibt — sie müssen erst geschaffen, ausgedacht werden; drittens fehlt jegliches Übungs- und Lehrtextmaterial zur Festigung des gelernten Fachwortschatzes.

3. Wege zur Lösung der unter P. 2. genannten Probleme.

3.1. Man könnte diese Probleme vor allem mit Hilfe von (für diesen Zweck angepaßten) Lehr- und Unterrichtsmaterial lösen, z.B.

- Grammatikübungen, in denen theologische Vokabeln vorkommen. d.h. die Verbindung von Grammatikübungen mit den Wortschatzübungen
- Für den Unterricht zusammengestelltes Korpus theologischer (Beispiel)texte, zu denen auch Übungen zur Syntax gehören könnten.

3.2. Im Zusammenhang dieser Texte können auch die Grundlagen der Übersetzungstheorie behandelt werden, damit die spätere selbständige Arbeit der Studenten an ihren Fachtexten erleichtert wird.

3.3. Hörverständnis und Lesefertigkeit könnten im Laufe von 6 Semestern Deutschunterricht folgendermaßen entwickelt werden:

- am Anfang des 1. Semesters steht ein Phonetikkurs (X Stunden) — die Aussprache;
- am Ende des 2. Semesters ein Stundenzzyklus zum verstehenden Hören (Tonbandaufnahmen, Diktate, Übungen) (X Stunden) — das Hörverständnis;
- am Anfang des 3. Semesters wird der "Hörkurs" vom 2. Semester fortgesetzt (Verstehen und Mitschreiben in den Fachvorlesungen üben) (X Stunden);
- am Ende des 4. Semesters dialogische Übungen (Thema Nebensätze) (X Stunden);
- Sprechfertigkeit;
- im 5. und 6. Semester wird monologisches Sprechen und freies Gespräch über verschiedene Themen geübt (ggf. z.B. Glaube, Kirche, Seelsorge usw.) (X Stunden) Sprechfertigkeit und Hörverständnis.

3.4. Auch Grammatikunterricht kann für die Studenten interessanter und lebhafter gemacht werden. Dazu bietet die inhaltliche und etymologische Reichhaltigkeit der deutschen Sprache viele Möglichkeiten. Ebenso lassen sich hier die kontrastiven Elemente des FSU besonders gut anwenden.

RÜHMATÖÖ VÕIMALUSEST KEELEÕPPES

M. Rüütli (Tartu)

Suhtlemisoscuste omandamine toimub suhtlemisprotsessis, mille ajendiks on õppuri soov midagi teada saada, millegi kohta oma arvamust avaldada, kedagi nõustuda või kellegagi vaielda.

Rühmatöö pakub selleks soodsaid võimalusi. Ta on võõrkeeletunnis üks efektiivsemaid metoodilisi võtteid, kuna

- soodustab õpimotivatsiooni kasvu;
- parandab suhtlemisoscust;
- loob soodsaid tingimusi kõneoscuste arendamiseks;
- võimaldab teadmiste (info) vahetust õppurite vahel;
- tugevdab õppurite omavahelisi suhteid ning soodustab üksteise mõistmist;
- tõstab õppuri populaarsust kollektiivis;
- muudab õpetaja töö efektiivsemaks (õpetaja-kontrollija funktsioon asendub õpetaja-abistaja funktsiooniga);
- rühmatöö mitmekesistab tundi;
- muudab õpitegevuse efektiivsemaks.

Tartu Ülikooli keelekeskuses arendatakse erinevaid õpetamise strateegiaid, sealhulgas ka aspektset keeleõpet, milles kõnetegevusliike arendatakse dünaamiliselt, omavahel seotult.

Kommunikatiivne keeleõpe kujutab endast suhtlemisele orienteeritud keeleõpet, mis eeldab isiksusekesksust, loovust, õppurite aktiivsust. Sellest lähtuvalt õigustabki end rühmatöö kui üks metoodiline võte.

Töö edukus sõltub:

- suhtlemisülesande emotsionaalsest paeluvusest;
- rühmaliikmete psühholoogilisest sobivusest ja suhtlemisvalmidusest;
- õpetaja metoodilisest pädevusest.

Erinevate suhtlemisvõimaluste kõrval on rühmatöö organiseerimisel mitmeid tehnilisi võimalusi.

Rühmade suuruseks võiks olla 4–5 õppurit. Suuremate koosseisude puhul on oht, et väiksemad (vestlusringid) tekivad iseenesest. Väiksemate gruppide puhul võib ülesande täitmine sotsiaalsest aspektist olla raskendatud. Rühmade koosseis võib aga muutuda sõltuvalt ülesande iseloomust. Seda ka ühe õppetunni piires.

Rühmade arv võib sõltuda ka probleemide arvust, mida õppurid asuvad lahendama.

Õpetaja ülesannete hulka kuulub:

- rühmade moodustamine;
- ülesannete jagamine;
- õppur-konsultantide instrueerimine;
- töö käigu jälgimine ja kontroll;
- arutelu läbiviimine;
- tulemuste hindamine.

Kogemused näitavad, et töö laabub paremini, kui rühmades on liider. Õppur-konsultant võtab enda peale nii töö tehnilise teostaja kui emotsionaalse liidri rolli.

Järgnevalt pakuksime ühe teema ("Haridus. Kõrgkool") metoodilise dünaamika.

Selle teema käsitlemise juures on lõppeesmärgiks uut tüüpi kõrgkooli projekti koostamine.

Õppuritele meeldib koostada erinevaid projekte, nagu äriprojekt, pereprojekt jne.

Teema "Koostame uue kõrgkooli projekti" käsitlemisel võiks kasutada järgmisi variante:

I Eesmärgistamine
a) motiveerimine
b) info otsimine
teistest rühmadest

1 2 1 2 1 2

3 4 3 4 3 4

II Info vahetamine

1 1 2 2 3 3 4 4

I Eesmärgistamine
motiveerimine

II Probleemide arutelu
Ülesanded kaartidel

I Eesmärgistamine
motiveerimine

II Provotseerivate probleemide arutelu:

* kõrgkool ei anna haritust

* õppemaksu sisseviimine on ainus lahendus

III Info töötlemine
ideede genereerimine
(rollid arhitekt
rektor
üliopilased

III Mudelite-projektide
arutelu

IV Projektide koostamine

IV Projekti kollektiivne
koostamine

V Projektide esitlemine
(Ekspertiis)

V Ekspertiis

VI Refleksioon

VI Refleksioon

Esimese variandi etapid:

I etapp:

Õppurid otsivad infot erinevatest tekstidest, et lahendada ülesannet: mida uut ja huvitavat on kõrgkoolis.

Sellele järgneb info selekteerimine printsiibil:

- a) mulle ei meeldi
- b) kasutan oma projektis

II etapp:

Probleeme arutatakse rühmiti. Ideede genereerimine. Oluline etapp, kuna selle käigus pindmised teadmised muutuvad süvateadmisteks.

III etapp:

Koostame projektid, lähtudes erinevatest rollidest (näit. arhitekt, psühholoog, lapsevanem).

IV etapp:

Projektide arutelu (eksperdid ja esitajad).

Teise variandi etapid:

I etapp:

Rühmad saavad kaardid, näiteks niisuguste küsimustega:

- missugused ained võiksid teie arvates olla kõrgkooli õppeprogrammis?
- missugused ained peaksid kindlasti olema I kursuse õppeplaanis?
- kuidas aktiveerida tudengit loengul?
- mida tuleks ülikoolis otsekohe muuta?
- kuidas paremini organiseerida võõrkeeletõõpetamist? jne.

II etapp:

Rühmad valivad neile antud kõrgkooli mudelitest optimaalseima.

III etapp:

Õppurid koostavad uut tüüpi kõrgkooli mudeli vastavalt rühmalikmete fantaasiale ja õpiõskustele. Valime nende hulgast parima projekti.

Kolmanda variandina võiks välja pakkuda probleemide lahendamise provotseerimisvõtet kasutades:

- kõrgkool ei anna haritust;
- ainult õppemaksu sissevimine päästab ülikooli majandusraskustest jne.

Rühmatöö õigustab end sellistes õpperühmades, kus õppurid on valmis üksteist abistama, saades hakkama loovust nõudvate ülesannetega.

Rühmatöö eeldab koõpereerumist, mis omakorda eeldab viie teguri olemasolu.

Need on:

- positiivne vastastikune sõltuvus;
- suhtlemine silmast silma;
- individuaalne vastutus enda ja kogu rühma ees;

- sotsiaalsete vajaduste rahuldamine õppeprotsessis (lähendab õp-
puri staatuse tavakodaniku staatusele);
 - refleksioon (pedagoogiline tagasiside).
- Viimati nimetatud tegur on seotud järgmiste probleemidega:
- mis õnnestus, mida oleks võinud paremini teha;
 - missugused sotsiaalsed rollid õppurid omandasid, kuidas neile
meeldis nendes rollides olla;
 - milline oli õppetunni emotsionaalne tipphetk;
 - millal oli motivatsioon kõrgem; mis ebaõnnestus, mis oleks võinud
olla parem;
 - kas mina õpetajana oleks saanud midagi paremini teha.
- Rühmatöö üks tähtsamaid eesmärke on õpioskuste, eeskätt sot-
siaalsete õpioskuste kujundamine.

KIRJANDUS

Gerald L. Wilson, Michail S. Hanna. "Groups in context: Leadership and participation in small groups" 1990, USA.

Пассов Е. М. Основы коммуникативной методики обучения иноязыч-
ному общению. — М., Русский язык, 1989.

Communication in classroom 1993.

Metsa A., Jänese A., Raeste E., Vissak H., Pung E. Koostöömetoodika või-
malusi. Kogumik "Emakeel ja teised keeled." Tartu, 1994.

О ДИНАМИКЕ ИЗМЕНЕНИЙ В ОВЛАДЕНИИ ЭСТОНСКИМ ЯЗЫКОМ РУССКИМИ ЗА ПЕРИОД С 1987 ПО 1994 г.

Э. Сеэльман, С. Смирнов, Э. Васильченко (Тарту)

Осенью 1987 года проф. Смирнов провел социологическое исследование (методом анкетирования) среди учащихся выпускных классов школ города Тарту, их родителей и частично учителей. Целью анкетирования было выявить уровень владения иностранными языками и оценить престижность мировых языков. Но особенный интерес имел вопрос о том, как владеют учащиеся русских школ эстонским языком.

В 1994 году Э. Сеэльман и Э. Васильченко провели повторное анкетирование учащихся выпускных классов, их родителей и учителей с тем, чтобы установить те изменения в языковой ситуации, которые произошли за истекшие 7 лет, чрезвычайно важных для Эстонии с точки зрения глубинных социальных и политических преобразований в стране. В данной статье мы ограничимся приведением сравнительных данных анкетирования 1987 и 1994 годов, полученных при обследовании только русских школ, ибо вопрос овладения государственным языком — это одна из центральных проблем для русских.

Уровень владения эстонским языком определялся методом самооценки анketируемых.

Ответы учащихся приводятся в табл. 1, родителей — в табл. 2, учителей — в табл. 3.

Если сравнить данные, полученные от всех трех групп анketируемых, то видно, что наиболее ощутимые изменения в области овладения эстонским языком имеют учителя: число тех, кто оценивает свое владение языком как “очень хорошо” по всем видам речевой деятельности увеличилось в 4–5 раз, правда, в области говорения только в 3 раза, но это тоже значительный прогресс. В то же время число тех, кто оценивает свое владение языком как “плохо” также значительно сократилось — в 2–3 раза.

Таблица 1

**Уровень владения эстонским языком учащимися
(в 1987 и 1994 годах)**

	очень хорошо		хорошо		удовлетворит.		плохо	
	1987	1994	1987	1994	1987	1994	1987	1994
Понимание	13,4	14,1	31,1	44,7	37,2	21,1	20,7	14,1
Чтение	17,1	18,8	51,9	52,9	26,8	22,4	6,7	10,6
Говорение	7,3	9,4	26,2	28,2	31,7	42,4	36	20
Письмо	7,3	10,6	42,1	43,5	37,8	34,4	13,4	11,8

Таблица 2

**Степень владения эстонским языком родителями
(в 1987 и 1994 годах)**

	очень хорошо		хорошо		удовлетворит.		плохо	
	1987	1994	1987	1994	1987	1994	1987	1994
Понимание	15,7	34,8	20	22,8	22,2	26,1	33,5	16,3
Чтение	13	32,6	22,2	23,9	23,5	33,7	28,7	12
Говорение	11,3	30,4	17,8	19,6	19,6	22,8	39,1	27,2
Письмо	7,4	20,7	13,5	25	23	40,2	42,2	14,1

Таблица 3

**Уровень владения эстонским языком учителями
(в 1987 и 1994 годах)**

	очень хорошо		хорошо		удовлетворит.		плохо	
	1987	1994	1987	1994	1987	1994	1987	1994
Понимание	7,4	37	13,7	19,6	20	28,3	58,9	15,2
Чтение	7,4	26,1	17,9	28,3	23,1	28,3	52,6	17,4
Говорение	4,2	17,4	10,5	28,3	14,7	23,9	69,5	30,4
Письмо	—	10,9	12,6	28,3	21,2	28,3	66,3	32,6

Большие изменения во владении эстонским языком имеются и у родителей (см. табл. 2). Менее утешительны ответы, полученные от учащихся (см. табл. 1). Данная ситуация, в общем-то, вполне понятна и логична: родители и учителя должны были интенсивно заниматься языком, поскольку было необходимо сдать экзамены на соответствующую профессию и должностную категорию. А учащиеся учат язык ровно столько, сколько от них потребует учитель (но не жизнь — об этом они пока не думают). Но в то же время учащиеся не удовлетворены системой преподавания. Это видно при сравнении реальных оценок, выставленных

учителем, и самооценок учащихся: оценку "5" имеют 30,6% учащихся (по самооценке в среднем по всем видам речевой деятельности 13,2%); оценку "4" — 47,1% "3" — 22,4%. На вопрос "довольны ли вы своими знаниями языка" утвердительно ответили только 8%, а 91,8% ответили отрицательно.

Интересно сравнить уровень владения русским языком в эстонской школе и эстонским языком в русской школе (см. табл. 4).

Таблица 4

**Уровень владения русским языком
в эстонской школе и эстонским языком
в русской школе (1994 год)**

	Понимание		Чтение		Говорение		Письмо	
	эст. шк. %	рус. шк. %	эст. шк. %	рус. шк. %	эст. шк. %	рус. шк. %	эст. шк. %	рус. шк. %
очень хорошо								
и хорошо	73,8	58,8	42,9	71,7	43,5	37,6	18,2	54,1
удовлетворит.	19,9	27,1	44,5	22,4	39,8	42,4	39,8	34,4
плохо	6,3	14,1	12,6	10,6	17,3	20	42,4	11,8

Как видно из таблицы, учащиеся эстонских школ лучше понимают речь на русском языке и лучше говорят на русском языке, а учащиеся русских школ понимают и говорят хуже, но зато лучше читают и пишут. Возможно, эти данные позволяют судить о методе преподавания: при обучении русскому языку основное внимание уделяется устным видам речевой деятельности, а при обучении эстонскому языку — письменным видам речевой деятельности.

Мы должны учитывать и значительную подвижность русскоязычного населения, и исходя из этого мы выделили в отдельную группу тех, кто родился и вырос в Эстонии. В 1987 году таковых было 76,2%, а в 1994 году — 83,5%. Отрадно отметить, что среди родившихся и выросших в Эстонии ситуация с владением эстонским языком значительно лучше (см. табл. 5).

Однако и в этой группе больших изменений не произошло.

Сферы использования языка

Таким образом, проведенное исследование показало, что наиболее серьезные сдвиги в овладении эстонским языком произошли у учителей и родителей. Но среди учащихся

Таблица 5

	понимание		чтение		говорение		письмо	
	1987	1994	1987	1994	1987	1994	1987	1994
очень хорошо								
и хорошо	52,8	69	72,8	73,3	37,6	38	58,4	47,9
удовлетворит.	33,6	21,2	26,4	4,1	36	43,7	32	33,7
плохо	13,6	9,9	0,8	12,7	25,6	18,3	8	18,3

наблюдается лишь тенденция к улучшению, а реальные изменения очень незначительны. Возможно, причина здесь не только в системе преподавания и адекватных ситуации целевых установках, но и в том, какие возможности имеют русские для использования языка. С этой точки зрения были предложены вопросы для выяснения тех сфер, где русские используют эстонский язык.

Интересно отметить, что в 1994 г. по сравнению с 1987 г. значительно расширились все сферы использования эстонского языка. Обращает на себя внимание расширение сфер, связанных с массовой коммуникацией (радио, телевидение, чтение газет и журналов). Расширился и “живой” контакт с эстонцами (общение на работе, с соседями, с друзьями). Очевидно, процесс интеграции русских в эстонскую языковую среду протекает довольно успешно, и усилия, предпринятые государством и обществом, начинают приносить свои плоды.

Учащимся мы задавали целый ряд вопросов, связанных с оценкой престижности языков.

Некоторые ответы мы здесь приведем.

На вопрос, какие языки вам будут необходимы в будущей работе, были получены следующие ответы: эстонский — 84,7% английский — 65,9% русский — 40%, немецкий — 18,8% другие языки — 7,1%. Показательно, что почти все русские осознали необходимость владения эстонским языком (в 1987 г. их было только 50%). Те 15,3% учащихся, которые не считают для себя важным владение эстонским языком, очевидно, не связывают свое будущее с Эстонией, надеясь получить высшее образование в России и там остаться. Эти цифры интересны именно с этой точки зрения: они говорят о планах и иллюзиях. 84,7% учащихся предполагают жить и работать в Эстонии. 40% учащихся считают, что в будущей работе им будет нужен русский язык (ср.: только 7,3% эстонцев отметили, что для их будущей работы нужен русский язык).

На вопрос, какие языки родители советуют вам изучать особенно старательно, были получены следующие ответы

(данные 1987 года даны в скобках): эстонский язык — 76,5% (64,6%), английский язык — 56,5% (24,4%), немецкий язык — 27,1% (6,7), русский язык — 5,7%, финский язык — 3,5% (0). Надо отметить, что престижность английского языка возросла на 32,1%, немецкого языка на 20,4% и эстонского языка на 11,9%.

Интересно, что только 76,5% учащихся свидетельствуют, что родители особенно советуют изучать эстонский язык (сами учащиеся считают его важным в 84,7%). Ведь именно родители должны понимать важность и необходимость знания эстонского языка и здесь ожидался бы положительный ответ в 100%. Очевидно, планы родителей и детей не совпадают: 23,5% из них надеется, что дети уедут из Эстонии и тогда, действительно, эстонский язык им будет не нужен.

На вопрос, каких эстонских писателей вы читали, были получены следующие ответы: 53 человека читали О. Лутса (всего было 85 анкетированных), 27 — А.-Х. Таммсааре, 25 — Фр. Крейцвальда, 18 — Э. Вильде, 17 — Э. Рауда, 12 — Л. Койдула. Всего было названо 23 эстонских писателя: Э. Нийт, К.-А. Кипберг, Э. Борнхое, Ю. Лийв, Ю. Смуул, А. Беэман, Ф. Р. Фаэлман, М. Метсанурк, Я. Кросс, С. Раннамаа, В. Луйк, Л. Промет, Ю. Туулик, Фр. Туглас, А. Хинт, А. Валтон, Э. Киппел. При этом 7 учеников (8,2%) не назвали ни одного имени.

Очевидно, знакомство русских учащихся с эстонской литературой и особенно в ее историческом развитии оставляет желать лучшего.

На вопрос, каких вы знаете эстонских артистов, не ответили 30 учащихся (35%). Среди названных имен преобладают эстрадные певцы (А. Вески, М. Ляник, Т. Мяги), а из театральных актеров — только те, которые снимались в кино (Л. Ульфсак, И. Эвер).

На вопрос, каких вы знаете эстонских художников, также не ответили 35% учащихся. Наиболее известным для ответивших был А. Лайкмаа (его знали 34 ученика), другие имена назывались реже: К. Мяги, Йох. Келер, А. Адамсон, Э. Пылдроос.

Таким образом, знакомство с эстонской культурой, очевидно, проходит в основном через тексты из учебников (именно поэтому с эстонскими писателями учащиеся знакомы лучше). Видимо, необходим более широкий спектр мероприятий — совместные посещения театра, музеев, викторины и пр.

ИНСЦЕНИРОВКА РУССКИХ СКАЗОК — ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ АКТУАЛИЗАЦИИ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

И. Сийг (Тарту)

При формировании у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции любого уровня (достаточного, частичного) важность интеграции языкового и страноведческого материала не вызывает никаких сомнений. Усваивая другой язык, студент овладевает фоновыми знаниями и через них приобщается к менталитету другого народа.

Фоновые знания — это сведения, присущие членам определенной языковой общности. Фоновые знания включают в себя следующие компоненты: сведения о природе, быте и нравах, обычаях и традициях людей, музыке, художественной литературе и фольклоре, живописи, о разных отраслях науки и техники, общественной жизни и политике (Иванова 1994).

При отборе лингвострановедческого материала для учебников и занятий по русскому языку можно опираться на методическую концепцию “культурной грамотности”. “Культурная грамотность — это не только умение читать, правильно говорить, но и владеть неким знанием — концептом всей цивилизации и традиционно-национальными сведениями и оценками как символами, общими у всех образованных русских” (Митрофанова, Костомаров 1990).

Сказки как составная часть фольклорно-этнографического материала являются одним из показателей “культурной грамотности” русских. Все носители русского языка знают Иванушку-дурачка, Кашея Бессмертного, Бабу-Ягу, Курочку Рябу и других, которые вызывают у них определенные образы-стандарты и национально-специфические ассоциации.

Ознакомление студентов-иностранцев с закрепленной за этими образами и ассоциациями этнокультурной информацией в свете коммуникативно-страноведческой концепции обучения языку представляется совершенно необходимым.

Фольклорные произведения, являясь частью национальной культуры, раскрывают особенности национального характера, нравственно-эстетического идеала народа.

Рассмотрим подробнее один из вариантов работы с русскими сказками, а именно: их инсценировку с записью на видеокассету.

Инсценировка "Иван-да-Марья" построена на материале наиболее известных русских сказок, являющихся компонентами "культурной грамотности" носителей русского языка, и имеет многоаспектное целевое назначение в зависимости от контингента обучаемых. Для носителей языка инсценировка — это конкурс, выявляющий лучших знатоков русских сказок, это — игра, раскрывающая артистические, художественные, организаторские способности ее участников, это — незабываемый праздник, зафиксированный на видеопленке.

Для студентов-иностранцев инсценировка — это приобретение к российской действительности путем приобретения фоновых знаний, это более эффективный способ формирования лингвострановедческой компетенции, это развитие речевых умений и навыков. Здесь уместно вспомнить старую русскую поговорку: "Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать".

В условиях отсутствия языковой среды просмотр студентами-иностранцами инсценировки сказок трудно переоценить. Декорации, костюмы, маски, предметы обихода, музыка — все это помогает студентам "погрузиться" в мир русских сказок. Для достижения же поставленных целей необходимо предусмотреть несколько этапов работы.

I этап — подготовительный.

Работа над языковым материалом включает:

а) **Выделение лингвокультурем**, т.е. лингвистических единиц как носителей национально-культурного компонента (сказка, нелепица, чудо-чудеса, забава, потеха, море-океан, серый волк, ведьма, царь, черт, мачеха и др.). Эти слова усваиваются студентами в процессе перевода и осмысления.

б) **Ознакомление с безэквивалентной лексикой**. Хотя эта лексика составляет не более 6–7 процентов от общего количества активно употребляемых русских слов, именно эти единицы обладают наиболее мощным культуроведческим потенциалом (Чудо-Юдо, яблочки молодильные, верста, гусли-самогуды, Кудьжины горы, Кащей Бессмертный, Баба-Яга, Иванушка-дурачок и др.). Эти слова нуждаются в лингвостилистическом объяснении.

в) **Работа над образными средствами**, к которым относятся:

зачины (жили-были, жил не тужил, в тридевятом царстве),

присловья (долго ли, коротко ли),

присказки (по щучьему велению, по моему хотению),

фразеологизмы (избушка на курьих ножках, молодозелено),

пословицы (скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается).

Здесь целесообразно прибегнуть к приему лингвострановедского комментирования.

г) **Выделение стилистически окрашенных слов с уменьшительными суффиксами**: Аленушка, избушка, братец, копытце, водица, яблонька и т.д.

Ниже приведен краткий перечень национально-культурных элементов инсценировки, который объясняется студентам до просмотра видеокассеты (квадратики соответствуют отдельным сюжетам).

Тридевятое царство
Царь-Батюшка
Иван, Марья
Добры молодцы
Красны девицы

П
У
Т
Ь
-

кабак "Тихий омут"
щи, блины, водка
калач с медом

Избушка на курьих ножках
Баба-Яга
Море-океан
Чудо-Юдо
Кудыкины горы

А
О
Р
О
Ж
К
А

Печка
Ржаной пирожок
Яблонька
Молочная река
Кисельные берега

Заклинание
Сестрица Аленушка
Братец Иванушка
копытце
водица
козленочек

А
А
Л
Ь
Н
Я
Я

Сундук
Кашеева смерть

Змей Горыныч

Среди методических приемов можно использовать прием сопоставительного лингвострановедения, позволяющий осо-

знать явления русской культуры и сделать перенос на свои национальные образы, традиции и явления родной культуры (ср. Иванушка-дурачок и простак Саймон).

II этап — ознакомление со сценарием, которое сопровождается комментариями преподавателя.

Основная нить сюжета проста.

Захворавший Царь-Батюшка посылает своих трех сыновей Иванов с подружками Марьюшками за молодильными яблоками, а в пути героев ожидают всякие напасти, преодолевая которые они получают молодильные яблоки разных цветов (красные, желтые, зеленые). Та пара, которая за конкурсные задания наберет больше “яблок”, вручит их Царю-Батюшке и будет щедро вознаграждена.

Судьями являются Кот Ученый и Баба-Яга.

Этапы игры и суть конкурсных заданий можно проследить по следующей схеме:

царские палаты	→	волеизъявление царя; отправление в путь-дорогу; этикет прощания
избушка на курьих ножках	→	работа с картой Тридевятого царства: распределение сказочных героев по соответствующим местам (черти — Тихий омут, чудо-юдо — река Смородина, Калинов мост) и т.д.
камень-указатель с надписями	→	спор между Иваном и Марьей о том, куда идти
		Темы споров:
		1. “Налево пойдешь — сто рублей найдешь, да друзей потеряешь. Направо пойдешь — сто друзей найдешь, да денег не будет”.
		2. “Направо пойдешь — будешь у власти, да одолеют всякие напасти. Налево пойдешь — у власти не будешь, да сон крепок будет...”
		3. “Направо пойдешь — жить тебе в шалаше, да с милым. Налево пойдешь — жить тебе во дворце, да с постылым”.
Аленушка и братец	→	Заклинание-экспромт, превращающее Иванушку-козленка в мальчика
Кабак “Тихий Омут”	→	дегустация национальных блюд, поиск-отгадывание, где чья Марья спрятана

печка, яблонька, молочная река, кисельные берега	→	Погоня по маршруту героини сказки "Гуси-Лебеди"
Змей-Горыныч	→	Поединок-викторина (ответивший на вопросы имеет право отрубить чудищу одну из голов).
Кашей Бессмертный	→	"добывание" Кашеевой смерти: серия конкурсных заданий по схеме: сундук — заяц — утка — яйцо — игла.
Царские палаты	→	вручение молодильных яблок царю, пожелания долгих лет жизни.

III этап — просмотр видеокассеты.

Формирование коммуникативной компетенции студентов происходит намного успешнее, если страноведческая информация усваивается не только логически, но и эмоционально-эстетически. Видеозапись инсценировки сказок предоставляет преподавателю большие возможности для использования различных методических приемов в учебном процессе с опорой на зрительную и слуховую наглядность.

IV этап — обсуждение просмотренной инсценировки.

Основная цель этого этапа — развитие речевых умений. Более того, студенты сами могут "сыграть" какой-нибудь эпизод из инсценировки, что, несомненно, повысит их мотивацию к изучению языка.

Инсценировка сказок помогает решать на уроках русского языка коммуникативные задачи разной содержательной сложности (1 — *спроси, возрази, убеди...* 2 — *узнай и выскажи свое мнение, сформулируй и сравни...*). Такой подход к упражнениям опирается на мыслительную деятельность студентов, на их языковой опыт и на использование аутентичной страноведческой информации в речевых высказываниях. Все это повышает коммуникативную ценность упражнений.

Инсценировка сказок при обучении русскому языку как иностранному способствует узнаванию общечеловеческого, знакомству с национально-специфическим, восстановлению культурного фона русской языковой личности.

Активизация эмоционального фактора в обучении, стимулирующего познавательные интересы студентов-иностранцев, не утратила своей актуальности и в наше время.

ЛИТЕРАТУРА

Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.

Иванова Л. П. Структура и роль фоновых знаний в восприятии текста. // "Национально-культурный компонент в тексте и языке". Минск, 1994.

APTITUDE TESTING OF STUDENTS OF CONFERENCE INTERPRETATION

M. Tamm (Tartu)

In Tartu University interpreter training as a part of academic curriculum was started in the autumn of 1993. The academic year 1993/1994 was the first in the history of Estonia when professional interpreters and translators could obtain specialized education at the Department of English. In their third year of English studies students can choose between Linguistics, Literature and Translation/Interpretation for further studies.

Before designing the Translation/Interpretation course we acquainted ourselves with the study programmes of other European Universities. Already in 1990, I could visit the Universities of Helsinki and Tampere. Thanks to our Finnish colleagues it was possible to get the programmes of translation and interpretation departments of the Universities of Paris, Vienna, Heidelberg, Saarland, the Munich Institute for Languages and Interpretation, the Zurich School of Translation and Interpretation, etc.

In 1993, I could participate in a course for interpreter trainers in Geneva University, at the Department of Interpretation. In the same year together with my colleague Malle Laar we spent ten weeks at the University of Bradford in England where we observed the process of studies and final examinations of students of interpretation. In the spring of 1994, I was invited to Poznan where under the auspices of the AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence) a workshop was held to discuss course design, aptitude testing, teaching of consecutive and simultaneous interpretation. The seminar was a creative process, helping participants from Eastern and Central Europe design interpretation courses which would take into consideration the needs of a country, its possibilities and funding either at academic institutions — universities, technical universities, separate post-graduate courses — or independent interpretation and translation schools.

Study programmes in different universities and schools offer a wide range of course patterns. The proportions of translation and interpretation vary. Sometimes they are taught parallelly, sometimes students specialize either in translation or interpretation. As a rule, all the courses have admittance tests which are called aptitude tests.

David and Margareta Bowen (1989) from Georgetown University, the USA, in their article say that translation/interpretation is taught at 61 universities in 22 countries, 49 universities having aptitude tests.

Aptitude tests also vary considerably. It is very difficult to select people who are going to combine the professions of interpreters and translators. It is not easy to find a dual ambidextrous person.

The students who apply to the translation/interpretation branch in Tartu are interested in both modes of work. The students do not know yet whether they do better in translation or interpretation. Our students have translation and interpretation classes parallelly. Only in the course of studies their preference becomes evident. There are also slow developers in interpretation.

This is why we administer a test which consists of two parts. Firstly, there is a written translation from Estonian into English and from English into Estonian (two type-written pages). Language competence and information transfer are assessed.

Secondly, the students who gained positive results in the translation test will have an oral aptitude test of interpretation which I shall describe below.

When acquainting ourselves with the literature on aptitude testing and the models of tests practised in various universities and schools, we could find several descriptions of an interpreter's aptitude.

David Gerver, Patricia Longley and their colleagues (1989) in England have worked out a complicated three-scale system of 12 tests. They ask the question which qualities and skills are required for success in interpretation.

The following is given:

- 1) Profound knowledge of active and passive **languages** and **cultures**.
- 2) Ability to grasp rapidly and convey the essential meaning of what is said.
- 3) Ability to reproduce information with confidence, coupled with a good voice.
- 4) Wide general knowledge and interests, willingness to acquire information.
- 5) Ability to work as a team member.
- 6) Ability to work under stress for long periods.

Atsuko Szuki (1988) from Japan distinguishes the interpreter's intellectual factors, personality factors (patience, cheerfulness, spontaneity, promptness, extroversion) and physical factors. He stresses that interpreters must have wide interests, deep insight into people and high achievement motives, be good at verbal communication, and be extroverts.

Walter Keiser stresses a certain maturity of interpreters. To understand, the interpreter must be able to place himself at the intellectual level of the speaker he is to interpret. These speakers will be scientists,

politicians, university-trained people in general. The listener must not feel that there was translation at all. Language proficiency, language combinations and the capacity for comprehension of oral information should be tested.

He says that translators and interpreters are not interchangeable. Their techniques are different in many respects, they often differ by their temperament. The factors of speed and sheer physical stress in interpretation have prevented many otherwise gifted translators from becoming conference interpreters. A translator may translate about six type-written pages a day while simultaneous conference interpreter can process about 150 pages during a conference day.

Many authors agree that there is no one good way of testing all these aptitudes. Testing remains subjective and the examination board members have their individual ideas about aptitude. It was stressed at the AIIC workshop in Poznan that aptitude testing remains a creative area and it can always be perfected.

Now I should like to proceed with the description of the aptitude test which we have given our future translation/interpretation students at the Department of English.

In the academic year 1993/1994 we examined 28 students (10 admitted) and in 1994/1995 there were 30 candidates (11 admitted).

The examination board consisted of two interpretation lecturers, two translation lecturers (all four from the Department of English) and two or three lecturers who teach C languages. According to the AIIC classification the interpreter's mother tongue is A, the active foreign language(s) is (are) B and the C foreign language is passive, but enabling interpretation into A. There may be more than one B, more than one C. In our case German, Russian, Finnish or Swedish are the students' C languages.

The examination is consequently taken before a relatively big board which adds to the seriousness of the atmosphere and allows to test the applicant's performance in public and under certain stress.

The board members document the results of the test using a similar form. The final results are revealed as a result of the board's conference when all the applicants have already been tested. We have used a ten-point scale for assessment.

The test consists of the following parts:

- 1) A speech delivered by the student in Estonian. The maximum length is about three minutes. The student is expected to make up a short ceremonial speech delivered when opening a new school, receiving a foreign delegation, greeting somebody at a jubilee party, etc.

Here we can assess the student's performance, the inner logic of the speech, the mastery of mother tongue usage, the quality of voice (phonetics, speech defects).

2) The same speech is interpreted into English by another student. The competence in the foreign language — English — (phonetics, lexis, grammar, style) and the adequate transfer of information are assessed.

For these two tasks we invite two students into the examination room. They take turns in delivering and interpreting each other's speeches.

3) Consecutive interpretation. One of the interpretation lecturers reads out a small clipping from an Estonian newspaper containing some well-known information. The student interprets it into English. The language competence, the ability to perceive oral information and information transfer are assessed.

4) An interview which is covering the applicant's interests, his or her general, political, cultural knowledge and motives for studying interpretation/translation. The interview is piloted by the examiner and code-switching is introduced. For example, the examiner starts in English, the student answers in Estonian, the next question is in Estonian, the student answers in English, etc.

5) A small interview in C to determine the level of competence in this language.

In conclusion it may be said that our aptitude testing is a time-consuming event needing patience and understanding on both sides. It may seem to the reader that we test what we are going to teach, i.e. interpretation, but there must be a starting point with a considerably high level of foreign language proficiency, mastery in one's mother tongue and suitable personal qualities. Psychological preparedness for future studies is also important. In an interpretation course there is relatively little time left for language enhancement although it goes hand in hand with learning new topical terminology.

The first two years of teaching translators/interpreters show that our selection was good and there were no drop-outs. In May 1995 we plan to administer the same type of test, perhaps, with a few modifications concerning the C language.

REFERENCES

- Bowen, D. and M.** Aptitude for Interpreting. In: *The theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Campanotto Editore Udine, 1989.
- Gerver, D., Longley, P. E., Long, I., Lambert, S.** Selection Tests for Trainee Conference Interpreters. In: *META* No 4/1989, Vol. 34.
- Interpreter Trainer Workshops. AIIC Training Committee and CECO, Poznan, 1994.

- Keiser, W.** Selection and Training of Conference Interpreters. In: *Language Interpretation and Communication*. Edited by D. Gerver and H. Wallace Sinaiko. NATO Conference Series III, Vol. 6.
- Longley, P.** Aptitude Testing of Applicants for a Conference Interpretation Course. In: *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, pp. 105–109. Campanotto Editore Udine, 1989.
- Szuki, A.** Aptitudes of Translators and Interpreters. In: *META* No 1/1988, Vol. 33.

ENTWICKLUNG DER SPRECHFERTIGKEIT IM FACHBEZOGENEN SPRACHUNTERRICHT

V. Tamm (Tartu)

Die bewußte Zielorientierung kann den Aneignungsprozess einer Fremdsprache begünstigen. Dabei ist eine ganze Reihe von Faktoren zu optimieren, die das Resultat des Lernens beeinflussen. Die Grundlagen der Optimierung des Fremdsprachenunterrichts kann man im allgemeinen in zwei Gruppen einteilen: in psychologische und didaktisch-linguistische.

Als eine der psychologischen Grundlagen für Sprachtätigkeit und erfolgreichen Sprachunterricht wird heute in steigendem Masse die Motivation hervorgehoben. Die Effektivität des Lernens hängt wie die jeder beliebigen Tätigkeit von der Einstellung der Lernenden dazu ab. Da der Mensch nicht nur ein Individuum, sondern auch ein gesellschaftliches Wesen ist, beschränken sich die menschlichen Motive nicht nur auf persönliche Interessenlagen. Sie ergeben sich aus verschiedenen Bedürfnissen und Interessen, die sich im gesellschaftlichen Leben bilden.

Ein motivationaler Faktor von großer Wirkung ist die Berufsorientierung, deshalb wird der Unterricht auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache fach- und berufsbezogen gestaltet. Nach S. Weber ist das allgemeine Ziel der fach- und berufsbezogenen Ausbildung und Fortbildung letztlich die Befähigung der Lerner zur Erfüllung von Rezeptions- und Produktionsaufgaben in der deutschsprachigen Fachkommunikation (Weber 1994).

Eine weitere Grundlage, der die Unterrichtsmethodik bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit Aufmerksamkeit schenken sollte, bilden die psychischen Eigenschaften der Erwachsenen. Die Erwachsenen haben ein stärkeres visuelles und gemischtes Gedächtnis im Vergleich zu dem rein akustischen (Ananjew 1971), d.h. auch die meisten Studenten brauchen eine optische Stütze für das bessere Behalten des Sprachmaterials. Sie haben das Bestreben nach bewußtem Lernen, das heißt sie sollen nicht nur das Ziel der sprachlichen Übungen gut verstehen, sondern auch die rationelle Art und Weise des Einprägens und der Aneignung des neuen Stoffes kennen.

Wie oben erwähnt, ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts an der Universität die Befähigung der Studenten zur Fachkommunika-

tion. In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich die Entwicklung des dialogischen Sprechens behandelt.

Zur Entwicklung des Führens von Gesprächen sind besonders geeignete Formen der Sprachvermittlung Dialoge, besonders dann, wenn man den pragmlinguistischen Gesichtspunkt miteinbezieht. Natürlich dürfen nicht alle Stunden auf dieses eine Lernziel ausgerichtet sein, nicht alle Texte dürfen nur dialogisch aufgebaut und die Strukturen der gesprochenen Rede vorherrschend sein. Die Entwicklung des dialogischen Sprechens ist nur ein Lernziel unter den anderen.

Die natürlichen Dialoge lassen sich nicht standardisieren, sie geben nur sprachliche Orientierungshilfen. Für den Unterricht organisierte Dialog-Konstruktionen sind didaktische Dialoge. Der deutsche Sprachwissenschaftler Posner (1972) unterscheidet drei Arten von Dialogen: 1) der aktive, 2) der reaktive und 3) der direkte Dialog. Die Merkmale des aktiven Dialogs sind folgende — Dialogpartner kommentiert nur indirekt, Möglichkeit des Gesprächspartners, dem Dialog eine neue Wendung zu geben, größte Freiheit der Gesprächspartner. Ein solcher Dialog setzt einen hohen Grad der Sprachbeherrschung voraus und kann deswegen auf einer fortgeschrittenen Stufe sinnvoll eingesetzt werden. Die Merkmale des reaktiven Dialoges sind folgende — Unterordnung des Dialogpartners unter den fremden Informationsfluss, Dominanz des Hauptpartners, Passivität des Nebenpartners, nur ein direkter Kommentar. Der reaktive Dialog ist das Grundmodell allen fremdsprachlichen Anfangsunterrichts.

z.B. Können Sie Deutsch? — Ja, ich kann.

Sind Sie Anwalt? — Ja, ich bin Anwalt.

Erst wenn die kommunikative Kompetenz des Studenten Variationen der Ausdrucksmöglichkeiten erlaubt, kann das Gewicht von der dominierenden Lehrerrolle weg auf eine größere Freiheit der Äußerungen der Studenten verlegt werden. Durch selbständiges Eingehen der Studenten aufeinander als Gesprächspartner in der Gruppenarbeit oder Rollenspiel können die Rollen des Informanten und des Kommentators vertauscht werden. Es findet ein direkter Dialog statt. Im direkten Dialog nimmt jeder Partner Bezug auf die Äußerungen des anderen, beide kommentieren direkt, die Rollen des Informanten und des Kommentators werden gleichmäßig getauscht.

Im Unterricht ist sehr wichtig die Auswahl der für die Lernenden aktuellen Themen und Situationen. Nach ihrer lebenspraktischen Bedeutung können wir Dialoge in Kontakt-dialoge, Orientierungsdialoge usw. einteilen. Den Studenten werden Kenntnisse davon vermittelt, wie man Auskünfte einholt und erteilt, wie man Kontakte aufnimmt und auslöst, wie man Wünsche äußert, Empfehlungen gibt, Vereinbarungen trifft usw. In der Fachkommunikation sind besonders wichtig die Sprachhandlungen wie Beurteilen, Beweisen oder Widerlegen von

Behauptungen, Argumentieren für oder wider eine bestimmte Meinung usw.

Der Auswahl von Situationen folgt die Auswahl von sprachlichen Mitteln und Wortschatz, Grammatik, typischen Strukturen und Satzmodellen. Die linguistische Grundlagenforschung hat bisher noch keine Bestandaufnahme und Hierarchisierung von argumentativen Sprechakten als Grundlage für Didaktisierung abgeschlossen. Wir müssen in dieser Hinsicht pragmatisch verfahren. Der Lehrer soll mehrere Realisierungsmöglichkeiten für eine und dieselbe Redeabsicht kennenlernen und sammeln. Nach Helga und Rolf Ehnert kehren relativ wenige Sprechakte immer wieder. Sie teilen sie nach logischen Kriterien in solche ein, die

- die Diskussion in ihrem äußeren Ablauf strukturieren,
- Frage und Antwort ermöglichen,
- Zustimmung und Widerspruch ermöglichen und
- den Partnerbezug signalisieren (H. und J. Ehnert 1981).

Professor J. Bolten aus Jena hält für sehr bedeutend die Gestaltung des thematischen Einstiegs, also die Strukturierung des small talks, z.B. zu Beginn einer Verhandlung, damit man nicht "mit der Tür ins Haus fällt" (Bolten 1992). Zuletzt vollzieht sich im Unterricht der Festigungs- und Aneignungsprozess in kommunikativen Übungen. Nach den Empfehlungen des russischen Wissenschaftlers Lapidus (1970) soll man die Zahl der sprachlichen Übungen auf das Minimum beschränken, die Mehrzahl der Übungen sollen Sprechübungen bilden. Erfahrungsgemäß muß man aber sagen, daß wir ohne lexikalische und grammatische Übungen jedoch nicht auskommen, denn in der lebendigen Sprache kann sich die Automatisierung nicht vollziehen.

Bei einem Dialog muß zuerst deutlich gemacht werden, welche Stellen variabel sind und welche konstant bleiben. Danach werden zum Erlernen eines bestimmten Kommunikationseffekts zuerst Übungen im Hinzufügen bestimmter dialogtypischer Wendungen und Wortverbindungen mit vorgegebenem Material gemacht.

z.B. Ergänzen Sie die Sätze durch folgende Wendungen:

wie komme ich zu... , nicht weit von hier, biegen Sie nach rechts (links) ein usw.

Bei diesem Übungstyp handelt es sich um einen Lückendialog.

In der Frühphase des Unterrichts besteht der Dialog nur aus vorgegebenem Material, das wörtlich zu memorieren und dann in Form eines einfachen Rollenspiels zu reproduzieren ist. Später ist im Unterricht der Dialogtyp zu empfehlen, wo ein Partner an genau vorgegebenem Material arbeitet, das er sich völlig einprägen muß. Der zweite Partner hat neben konstantem Material einen gewissen Freiraum, den er selbständig ausgestalten kann.

Dazu ein Beispiel aus dem Unterricht der Jurastudenten. Den Studenten wird die folgende Situation vorgegeben:

Familie Diekmann will ein Zimmer vermieten, sie haben eine Annonce aufgegeben, ein junger Mann hat sich Frau Diekmann vorgestellt. Als Herr Diekmann nach Hause kommt, berichtet ihm seine Frau, daß jemand das Zimmer mieten will, allerdings. . .

Frau D.: "Erwin, die Sache hat noch einen Haken. Der junge Mann kommt gerade aus dem Gefängnis. Er hat mir richtig leid getan."

Herr D.: "Wie bitte, leid getan? Warum. . ."

Frau D.: "Aber Erwin, denk doch mal, der arme Mensch!"

Herr D.: "Warum ist der arme Mensch denn hinter Gitter gekommen? Vielleicht. . ."

Frau D.: "Nein, er hat keinen umgebracht."

usw. (aus Schoenke/Schneider 1981, S. 66)

Bei solchen Dialogen kann die variable Rolle von leistungsstärkeren Studenten gefüllt werden, die nur aus konstantem Material bestehende Rolle bietet dagegen den schwächeren Studenten die Möglichkeit für Erfolgserlebnisse, die Leistung steigt, wenn der Lernende sich seiner Fortschritte bewußt wird. In diesem Sinne sind Dialoge sehr geeignete Mittel zur Binnendifferenzierung in Lerngruppen. Dialoge solcher Art dienen gut zur Aneignung und Festigung neuer Strukturen. In so einem Dialog wissen die zweiten Partner nicht, mit welchen Stimuli die ersten Partner ihre variablen Stellen zu füllen gedenken, Klarheit darüber entsteht im Sprechakt selbst. Unmittelbare Reaktionen bzw. Kommentare sind nötig, also genau das, was bei natürlichen Dialogen passiert.

Um aktiv an der Vorwärtsentwicklung des Gesprächs teilzunehmen, müssen die Lerner über eine bestimmte Fragetechnik verfügen. Daraus ergibt sich, daß Fragetechnik stärker geübt werden muß — eine Form der Übungsgestaltung, die oft vernachlässigt wird. Zum Beispiel kann der Lehrer einem Studenten einen Satz als Anfangsstimulus geben und die anderen müssen ihm eine Reihe von Fragen stellen.

z.B.: Der Student: "Ich will Richter werden."

Andere Studenten: "Warum willst du Richter werden?" — "Wie werden die Richter in Estland bezahlt?" usw.

Die Fragetechnik hat einen besonders hohen praktischen Wert beim Einholen von Auskünften. In dieser Situation kommt es aber sehr oft vor, daß man ein Nichtverständnis des gesagten konstatieren muß. Der Grund liegt darin, daß die Rede des Gesprächspartners dialektale Färbung hat oder daß der Partner zu schnell spricht. Um dabei nicht passiv zu bleiben, muß man imstande sein, das Gespräch zu regulieren. Die nötigen Ausdrücke und Wendungen müssen deshalb den Lernenden beigebracht werden.

z.B. Bitte, sprechen Sie langsamer? Was bedeutet das? Bitte, wiederholen Sie das letzte Wort (den letzten Satz)! Könnten Sie mir bitte erklären, was...? usw.

Der nächste Schritt im Üben ist ein Gespräch, wo sprachliche Führung sich nur auf die Phrasen beschränkt, die für die besonderen pragmatischen Bedingungen der jeweiligen Dialogsituation charakteristisch sind.

z.B. Diskutieren Sie über die Drogenabhängigkeit der Jugendlichen, gebrauchen Sie dabei die folgenden Wörter und Wendungen: zum Rauschgift greifen, persönliche Enttäuschungen, aus Langeweile, keine Zukunftsaussichten haben, in Abhängigkeit von Rauschmitteln geraten usw.

Eine Situation kann auch bildlich oder graphisch vorgegeben werden. Das Dialog- oder Situationsmuster kann durch authentische Textsorten gestützt werden.

Auf der letzten Stufe des Fremdsprachenunterrichts müssen die Lernenden auf die Impulse sprachlich und sachlich richtig reagieren und die der Situation angemessenen Äußerungsformen einsetzen. Sie müssen sprachliche Äußerungen beim Partner erwirken und ihre sprachliche Absicht deutlich machen können. Auf der erwähnten Stufe haben wir zur Erstellung von Dialogen Partnerarbeit geleistet.

Ein Beispiel aus dem Unterricht mit Studenten der rechtswissenschaftlichen Fakultät:

Es wird ein authentischer Text über die Kompetenzen des estnischen Präsidenten vorgegeben. Die Studenten müssen in der Partnerarbeit einen Dialog zum entsprechenden Thema erstellen.

Eine starke Aktivierung des Unterrichtsprozesses rufen Mikrogespräche und Übertragungen der Gesprächssituation auf das Leben der Teilnehmer hervor. Frontal gelingen sehr gut die sogenannten Kettendialoge, die alle Fremdsprachenlehrer kennen. Einen vorgegebenen Dialog können die Studenten manchmal auch frei aus der Erinnerung vorspielen. Dann sagen sie oft das, was sie selbst sagen wollen. Es stellt sich dabei heraus, welche Wörter und Wendungen ihnen zum Meistern der Situation fehlen und der Lehrer kann sie ihnen geben. In freien Gesprächen kommen auch nichtgeplante und nichtgelernte lexikalische und grammatische Einheiten vor. Die Studenten können mehr Fehler machen, aber davon sollte man sich nicht abschrecken lassen. Psychologisch gesehen entsteht in freien Gesprächen das Interesse für das Gespräch. Die Fehler kann man im Laufe des Gesprächs oder besser nach dem Gespräch korrigieren.

Weil es ohne Hören kein Sprechen gibt, müßte man bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit dieser Teilfähigkeit genauso viel Aufmerksamkeit schenken, wie der Entwicklung des Sprechens. Durch Hören kann man alles lernen — Lexik, Grammatik, Syntax usw. Eine zentrale Bedeutung für die Förderung des Hörverständnisses kommt

der Sprache des Lehrers im Unterricht zu. Der Lehrer sollte sich einer natürlichen Sprechweise bedienen. Die Sprechweise, bei der jedes einzelne Wort deutlich und betont gesprochen wird, kann ein Hindernis für das Verstehen sein. Sie richtet den Studenten auf das Wort, nicht auf die Aussage. Erst ein gewisses Tempo ermöglicht es, die Sprache in den Einheiten zu realisieren, die ihr eigentümlich sind (Brockhaus 1975). Aus diesem Grund ist es nicht möglich ohne Originalaufnahmen deutscher Sprecher auszukommen. Wenn die Studenten nur die Stimme des Lehrers gewohnt sind, können sie andere Personen, die Deutsch sprechen, anfangs nur schwer verstehen. Die Studenten müssen lernen hohe und tiefe, Männer- und Frauenstimmen zu verstehen. Die Entwicklung des Hörverstehens näher zu behandeln, das wäre aber schon die Aufgabe eines speziellen Beitrags.

Zuletzt muß man noch sagen, daß die Kontrolle der Sprechfertigkeit bis jetzt problematisch ist. Sie darf nicht ein vom Unterrichtsprozeß losgelöstes Verfahren sein. Mit der Zielauswahl, so wie mit der Unterrichtsdurchführung ist auch die Art der Lernkontrolle bereits festgelegt. Im gegebenen Fall ist es die mündliche Sprachausübung. Leider sind noch keine Testaufgaben für die Prüfung der Beherrschung konkreter sprachlicher Einheiten beim Sprechen ausgearbeitet worden. Die Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen muß beim gegenwärtigen Stand der Forschung nach wie vor subjektiv bleiben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ананьев, В. Т. (ред.)** Возрастная психология взрослых Вып. 1, Ленинград, 1971, с. 36–50.
- Bolten, J.** Interkulturelles Verhandlungstraining. In Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 18, s. 269–288. München: iudicum, 1992.
- Brockhaus, W.** Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht. In Praxis des neusprachlichen Unterrichts s. 229–237. Lambert Lensing, Dortmund, 1975.
- Buhlmann, R., Fearn, A.** Handbuch des Fachsprachunterrichts. Langenscheidt, Berlin und München, 1987.
- Ehnert, H., Ehnert, R.** Gespräch und Diskussion. In Didaktik der wissenschaftsbezogenen Standardsprache. Lambert Lensing, Dortmund, 1980.
- Neuner, G., Krüger, M.** Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin und München, 1981.
- Posner, R.** Theorie des Kommentierens. s. 5–12. Athenäum, Frankfurt/Main, 1972.
- Schoenke, E., Schneider, I.** Sprechen in unterschiedlichen Situationen. Max Hueber, München, 1981.
- Weber, S.** Deutsche Sprache in der Fachkommunikation. Technische Universität Chemnitz-Zwickau, 1994.

METHODOLOGY FOR A LISTENING COMPREHENSION COURSE

E. Tammelo (Tartu)

People spend 45 per cent of their communicating time in listening. However, they often listen quite badly. Indeed, the act of listening does not come naturally, nor does it come easily.

It often happens that a person entering the university has been taught to read, translate and retell the text pretty well but cannot follow or grasp what is being said to him by speakers of the foreign language which he has learnt at school for eight years on average.

At our university, the foreign language taught at the secondary school (first foreign language — L1) is generally taken for one and a half or two more years. In the first two terms we run an integrated skills course, working on the intermediate or lower-intermediate levels of proficiency, whereas in the last or last two terms our aim is to focus on the target professional needs of the learners. For would-be journalists the skills they most need in their future careers would undoubtedly be interviewing people, asking questions at press conferences, taking notes, socialising with both native speakers of English and with those for whom English is a foreign language. And obviously enough, they need to understand what they are being told. The more training they have in it, the easier it is for them to cope with situations of various kind.

My students of journalism have admitted that listening comprehension is a vitally necessary skill both for their everyday social activities and their future careers. That made me introduce a special course of listening comprehension two years ago. Earlier, I had tried to introduce systematic sessions of listening comprehension in my syllabus, recording the BBC World News and compiling a set of activities and exercises to them. I was very much fascinated by the methodology, and seeing my students become animated and carried away by this innovation made me quite happy.

Some second language researchers believe that “the productive skills (speaking and writing) evolve from the receptive skills (listening and reading)” (Shoemaker & Shoemaker 1991, 6) and that “in and-riogological education, learning is problem-centred rather than subject-centered” (ibid., 4). The latter served as my guiding principles when

introducing a term-long listening comprehension course with an oral presentation component for second year students of journalism.

For the course I could combine materials from such sources as **THEMES FOR LISTENING AND SPEAKING** by Carole Robinson and Helen Parker, Oxford University Press, 1987; **LEARNING TO LISTEN**. Tasks for developing listening skills by Alan Maley and Sandra Moulding, Cambridge University Press, 1984; **SOUNDTRACKS**. Real-life Listening: A Variety of Subjects, Styles and Speakers by Susan Axbey, Longman, 1991.

I combine materials from these sources depending on the particular needs of my students.

When I first meet the group, I ask them to fill in a quiz ascertaining their study needs. Most complain that their knowledge from school is largely passive, that they have read and translated a lot and can work with a dictionary, but cannot express their views on different matters. Hence, these skills must be developed.

In order to pick the topics for the course, I usually co-operate with my students. We both want the course to be subject-specific. The students have often worked in a newspaper office or on the radio before they enter the university, and, having been engaged in professional work, can fairly clearly assess their needs for the use of English and their weaknesses in communication. In the first year, that of integrated skills study, they have had enough time to become aware of their problems in performing communicative tasks.

Also, in case I have taught them myself in their first year, I already know about their strengths and weaknesses and can rely on my own judgements in planning the language input. Having however, to choose the topics, i.e. content from a limited number of sources, I prefer to choose such materials which:

- 1) would help the learner attain as high a degree of linguistic competence as possible. Certain grammatical structures must be trained to the point when the learner can use them spontaneously and flexibly in order to express his intended message;

- 2) would guarantee that such skills and strategies for using language to communicate meanings will be developed which are as effective in a concrete situation as possible, i.e. the learner must acquire the habit of rewording his utterances in case he fails to make himself understood;

- 3) would distinguish between the social meanings of certain language forms.

As D. Nunan points out in his book "Designing Tasks for the Communicative Classroom", 'any comprehensive curriculum needs to take account of both means and ends and must address both content and process. What matters is that both processes and outcomes are

taken care of and that there is a compatible and creative relationship between the two' (1986, 14).

Before designing a course of listening comprehension, I have drawn up a rough list of the situations in which this particular group may need to listen with success.

The choice of the topics and activities will heavily depend on that. Whereas an average listener my need to listen to 1) the radio, 2) a film, video, play, TV, 3) announcements in stations, airports, harbours, etc., 4) a partner in face-to-face conversations, 5) a speaker in a telephone conversation, 6) other people when participating in a meeting, discussion or workshop, 7) a talk or lecture, 8) a lesson, or 9) eavesdropping on other people's conversations. For university students, we have decided, 6, 7, and 8 are more important than the others, although one cannot deny their need for 1, 2, 3, 4 and 5, either. For would-be journalists, however, 4 is overwhelmingly important, because they need to interview people. A lot of good material to this end is contained in the book "Themes for Listening and Speaking" by Robinson & Parker (1987).

As I usually ask my students to participate in choosing the topics out of those which are available in the resources previously indicated, I try to be as flexible as possible in following the above principles. Should it happen that when the course is in progress some other topic moves to the foreground, I substitute this for a less topical one.

An important component of the course is the oral presentation which students themselves have to make and deliver to the audience, answering questions and offering explanations whenever necessary. That helps them to draw comparisons between the tape talks they have been listening to and their own performance. Depending on the material available and the overall language competence of the group, the length of the presentation is 10–15 min. As they have learnt how to make summaries, I ask the students to extend from the summary they have made. They also have to practise the skills of addressing an audience, of emphasising certain points in their talk, of closing the talk, etc.

The methodological model for teaching listening in general terms coincides in all the sources mentioned, consisting of

- 1) Lead-in — familiarizing the teacher and the students with the topic of listening exercise, i.e. arousing interest and creating expectations.
- 2) Setting comprehension task — the purpose. The teacher makes sure that the students know what they are going to do (fill in a chart or table, or complete a message pad or try and retell what they heard).
- 3) Students listen for the task.

- 4) Teacher directs feedback — she will help students to see if they have completed the task successfully. This may follow a stage in which the students check their answers with each other first.
- 5) Teacher directs text-related task (e.g. if the students have answered questions about a letter, the text-related task might be to answer the letter (Harmer 1991, 189).

For convenience, one might also use “the common sense way of dividing up a listening lesson” proposed by S. Rixon getting merely the pre-listening, while-listening and follow-up stages (Rixon 1991, 63–64).

The activities planned for any of these stages are fairly different in all the three sources, ranging from certain questions drawing on the listeners’ experience and predicting skills (as in Axbey’s book) to reading the manuscript of an article (as in the book by Robinson & Parker). In the book of Maley and Moulding, however, the listener may be asked about his sleeping habits by means of a multiple choice questionnaire, or he may be given a shopping list or a selection of newspaper adverts which are all really efficient ways for introducing new vocabulary before listening.

The pre-listening activities are most varied in the books mentioned, but sometimes I have still had to use additional preparatory exercises, knowing that there may occur in the text to be listened such realia which my students would not be able to understand. In all the books the pre-listening activities strongly focus on topic-related vocabulary. It is important to help the students get a conceptual framework against which they can match what they hear later.

The while-listening stage is divided into those of extensive listening and intensive listening, the former directed towards understanding the key points of the passage, whereas the latter means that the listener has to concentrate on certain tasks. The aim of this stage is to help the listener understand the message, the main ideas of the text, he needs to catch every word uttered. The linguistic details are left for the follow-up stage. As here we have a training session, not a test, the students must hear the passage several times (2–3 or 4), in small sections, with pauses, or in any other way that is helpful to them. They should be given time, too, for reconsidering their answers (Rixon 1991, 77). I am all for this principle because I feel it would be psychologically wrong and discouraging to leave the student with a sense of failure.

In the intensive listening phase the teacher can employ a wide range of activities and exercises offered by the books, like ticking off items, giving true/false answers, filling in grids or charts, drawing maps or showing things on maps, detecting mistakes, drawing graphs, etc. In this case, listening for specific information means that one of the tasks mentioned above is to be fulfilled. The choice of the tasks depends upon the nature of the passage. For instance, in A. Maley and

S. Moulding's book in Unit 1 the students have to put down in the grid the items which the poor inexperienced husband bought correctly or, in case he failed to buy an item, the students are expected to provide his explanation or excuse telling why he did not buy what the wife had wanted him to buy. In a similar fashion, another grid is to be filled, interpreting the wife's attitudes (sarcastic, irritated, or patient).

At this stage, some authors concentrate on certain grammar problems. For example, Maley and Moulding want the students to find if the items given in reported speech in the exercise got mentioned in the dialogue on the tape or not. S. Axbey, in her turn, has exercises concentrating on the use of tenses, relative clauses, etc. C. Robinson and H. Parker have not directly involved grammar problems. S. Rixon recommends the vocabulary work to be accommodated into the pre-listening and post-listening or follow-up phases (Rixon 1991, 97). I, personally, would adhere to the way S. Axbey arranges the activities, adding two more to the follow-up phase: Study point, in which she practises relevant grammar problems are practised, and Writing, in which she sets tasks in different kinds of writing are set. The latter can be set as home assignment, too. As a rule, the follow-up phase may include oral or written summaries or discussion of the passage in pairs or groups. P. Ur points out the importance of paraphrasing here (Ur 1991, 129) which I also hold quite important as that stimulates rewording of the utterances which means a more extensive use of one's knowledge of the language.

The effects of the use of the methodology described above are shown at the examination at the end of the students' second year of study. The listening test which makes up part of the exam is comparable to that of the Cambridge First Certificate exam. The students who have actively participated in classes get good and very good results in comparison with those students who have not studied in the group (students returning after their academic leave). Even those students whose overall proficiency is not very high, tackle the task of listening with confidence, for they can comprehend what is being said.

To sum up, in our present teaching situation we have to take account of the changed political circumstances which have brought along more contacts between the people of the Baltics and the outer world. That means an urgent need for exposing the students to, and involving them in a wide range of varied authentic listening material. In the particular case of journalism students, the course methodology attempts to give them confidence in both listening comprehension and speaking, at the same time, integratively, developing their writing skills.

LITERATURE

- Axbey, S.** Soundtracks. Longman, 1991.
- Harmer, J.** The practice of English Language Teaching. Longman Group UK Ltd, 1991.
- Maley, A. & Moulding, S.** Learning to Listen. Cambridge University Press, 1984.
- Nunan, D.** Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press, 1986.
- Rixon, S.** Developing Listening Skills. Macmillan Publ. Ltd., 1991.
- Robinson, C. & Parker, H.** Themes for Listening and Speaking. Oxford University Press, 1987.
- Shoemaker, C. I. & Shoemaker, F. F.** Interactive Techniques for the ESL Classroom. Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- Ur, P.** Teaching Listening Comprehension. The Bath Press, Avon, 1991.

К ВОПРОСУ О ПРЕЗЕНТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ИНОСТРАНЦАМ-НЕФИЛОЛОГАМ

Г. Тарко (Москва)

Проблема обучения иностранных учащихся-нефилологов русскому языку на основе художественных текстов многоаспектна. В докладе хотелось бы остановиться на двух вопросах: отбора художественных произведений и их презентации студентам-нефилологам 3–5 курсов технических вузов.

В обучении этой категории иностранных учащихся в течение многих лет преобладал интерес к учебно-научному и общественно-политическому стилям речи, поскольку учитывалась прежде всего мотивация в обучении: общение в профессиональной сфере. Этим в известной мере объясняется недостаток хороших книг для чтения, хрестоматий, сборников художественных текстов. В создании педагогической литературы этого жанра преобладал прагматический подход, выполнение социального заказа — показать миру мир социализма, духовные черты нового человека.

Точно также и в работе с будущими русистами в западных университетах в самом отборе художественных произведений, не говоря об их интерпретации, проявлялся идеологический подход. Так, в одном из университетов США в подготовке русистов использовалась хрестоматия, отличавшаяся весьма тенденциозным подбором отрывков из художественных произведений русских и советских писателей. Даже без какого-либо комментирования они создавали искаженное представление о творчестве писателей.

В течение последних нескольких лет ситуация в нашей стране коренным образом изменилась. Идеологические рамки больше не сковывают преподавателя в отборе художественных текстов. Первостепенное значение приобретают высокая художественная и познавательная ценность произведения, его духовный потенциал, т.е. та его основа, которая позволит соединить процесс обучения языку с познавательным и воспитательным процессом. И в конечном счете

влиять на формирование духовного мира молодого человека.

В современной жизни усиливается значение человеческого фактора во всех ее сферах. Человек нравственный — это ключ к решению многих проблем сегодняшнего мира. Для будущего инженера вопросы нравственности не менее важны, чем для филолога. Поэтому современная методика всерьез заговорила о филологизации обучения иностранцев-нефилологов.

Отбор художественных текстов — это первый шаг на пути познания и воспитания, который должен пройти учащийся. Сейчас как никогда остро стоит вопрос: что читать со студентами-иностранцами. Одни произведения скучны, другие — малохудожественны, сложны, трудны по языку.

Русское классическое наследие позволяет в известной мере решить этот вопрос.

Удручает однообразие списка русской классики, использовавшегося в обучении иностранцев-нефилологов. Если Пушкин, то, конечно, “Станционный смотритель”, если Тургенев, то, безусловно, “Муму”, если Чехов, то, безусловно, “Ионыч”. При этом мало учитывались интересы самих учащихся, психология молодого человека. Список произведений может и должен быть расширен, а преподавателю должна быть предоставлена возможность творческого подхода к отбору и интерпретации художественных произведений.

Высокая духовность русской классической литературы должна стать достоянием молодого поколения и в известной мере послужить основой развития личности.

Имеющиеся книги для чтения не вполне удовлетворяют преподавателей-практиков по многим причинам. Если не касаться отбора текстового материала, то эта неудовлетворенность относится прежде всего к презентации художественного текста. Небольшой вводный текст, комментирование отдельных лексических единиц, несколько вопросов по содержанию — такова обычная схема презентации. При конкретной разработке текста на преподавателя ложится огромной сложности работа: дать учащимся какой-то дополнительный материал, вводящий в текст, пояснить отдельные положения текста, привлекая разнообразную по содержанию информацию, комментировать действия героев, позицию писателя, раскрывать эстетическую ценность произведения и его духовную общечеловеческую значимость. Каждый преподаватель решает эти сложные задачи в меру своих филологических, дидактических и личностных способностей и качеств. Преподаватель — это опосредующее зве-

но между художественным произведением и учащимся. Он обеспечивает познавательный и воспитательный процесс, а в конечном итоге — формирование духовного мира молодого человека. Этот вид работы нуждается в серьезном методическом обеспечении, поскольку спонтанный процесс работы с художественным текстом имеет понятные всем недостатки.

В настоящее время ведутся поиски новых форм и методических приемов работы с художественным произведением. Они могут быть разнообразны. Ясно, что процесс обучения должен быть управляемым. Остро ощущается необходимость создания текста-посредника, некоего инварианта учебного текста, со своим метаязыком, рассчитанным на иностранную нефилологическую аудиторию, своими обучающими, воспитывающими и расширяющими знания параметрами, составляющий с текстом-источником некое единое информационно-психологическое поле. Опираясь на текст-посредник, преподаватель может дополнять, видоизменять его с учетом своей профессиональной и личностной индивидуальности.

Отсутствие подобного типа учебных материалов ставит в очень тяжелое положение и ученика, и преподавателя. Текст-посредник позволяет усилить функцию воздействия учебных материалов.

На кафедре русского языка МГААТМ /МАМИ/ была проведена работа по созданию подобного типа методических разработок по роману Пушкина "Евгений Онегин" и драме Лермонтова "Маскарад".

Опыт показал, что в молодой аудитории эти произведения воспринимаются с большим интересом. Вопросы этики, морали, поведения в обществе, своего места в жизни всегда воспринимались молодым человеком очень остро. Не чужд молодым людям и дух романтизма, свойственный этим произведениям. Опыт работы по каждому произведению должен анализироваться, обобщаться, становиться общей методической находкой.

Как правило, в работе с художественным текстом обращается внимание на его содержание, а эстетическая, художественно-образная его сторона нередко не раскрывается, остается малодоступной и не воспринимается учащимися. Между тем, именно через раскрытие эстетики произведения, его неповторимой художественно-образной стороны возможно воздействие на духовный мир наших учеников. В связи с чем хочется подчеркнуть справедливость известного выражения "Красота спасет мир".

Текст-посредник направлен на раскрытие содержательной и художественно-образной стороны произведения в их единстве.

Оба названных произведения были включены в более широкое информационно-эстетическое поле — видеофильмы, рисунки, музыкальные произведения — и составили с ними некое единое целое. В работе с романом “Евгений Онегин” использовался видеофильм по опере Чайковского “Евгений Онегин”, рисунки-иллюстрации к роману. В работе с драмой Лермонтова “Маскарад” — видеофильм, вальс Хачатуряна и видеозапись танца на льду под музыку Хачатуряна в исполнении известных фигуристов Пахомовой и Горшкова. Тексты-источники были адаптированы на основе содержания видеофильмов, однако в работе с романом “Евгений Онегин” использовались не только вошедшие в текст оперы отрывки, но и многие другие с учетом познавательных и воспитательных задач, которые ставил перед собой преподаватель.

Текст-посредник характеризовался языковой доступностью, информативностью, эмоциональной окрашенностью. Его информативный план включал культурно-литературно-исторический материал, а также материал, раскрывающий содержание отдельных опущенных частей произведения.

Так, культурно-историческая информация к роману “Евгений Онегин” в тексте-посреднике группировалась по темам: “Дворянское воспитание”, “Высший свет”, “Жизнь дворянского поместья”, “Нормы поведения в дворянском обществе”, “Москва как национальная святыня”.

К драме Лермонтова “Маскарад” — по темам: “Карточная игра”, “Высший свет”, “Нормы поведения в дворянском обществе, дуэль и отказ от нее”, “Душа, духовность”. Каждая тема раскрывалась на основе тематического лексического ряда.

Обучающий текст-посредник имеет адресатную направленность: он обращен к каждому ученику, апеллирует к его жизненному опыту, побуждает к совместным действиям по анализу и осмыслению текста. Форма изложения способствует непосредственному контакту с учащимися: “Давайте прочитаем текст еще раз...”, “Как вы думаете, почему герой действует именно так”, “Как вы думаете, о чем будет это письмо” и т.п. В поле зрения остается содержательная и художественно-образная сторона произведения. Отбираются информативно значимые, эстетически емкие, вошедшие в широкое употребление выражения из художественных произведений:

“Мы все учились понемногу...”

“Чем меньше женщину мы любим...”

“...как ты и я,

От делать нечего друзья”

“О, люди, Все похожи вы...”

Они служат темой для обобщений, рассуждений, дискуссий. Они запоминаются и обогащают словарь учащихся. Знаменитая формула любви Пушкина:

“Я знаю, век уж мой измерен,

Но что б продлилась жизнь моя,

Я утром должен быть уверен,

Что с вами днем увижусь я” —

дает эмоциональный заряд дискуссии о любви.

Текст-посредник направлен на прогнозирование возможных неправильных оценок, неадекватного восприятия текста-источника. Так, например, частую оценку студентами поведения Онегина, когда он добивается любви Татьяны, (“Онегин-хулиган”) необходимо заранее снимать как неправильную.

В итоге студенты выводятся на обсуждение актуальных морально-этических тем с использованием художественных образов произведений: “Что общего между Онегиным и Арбениным?” “Что осуждают поэты в своих героях?” “Что такое эгоизм, и как он проявляется в поведении героев произведений?” “Что такое сверхчеловек и на что он имеет право?” и др.

В текст-посредник включен дидактический материал — задания на анализ отрывков текста, их комментирование, обсуждение.

Таким образом, учащиеся приобщаются к активной, творческой работе с художественным текстом, что помогает постепенно понять, сделать своим его неповторимое художественное своеобразие. Текст-посредник, музыка, игра артистов способствуют этому процессу, корректируют и направляют его.

Опыт работы с художественным произведением в нефилологической аудитории заслуживает анализа и обобщения, а учебно-методические материалы — совершенствования с учетом требований практики.

РАССКАЗ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ “СТРАНА” В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

И. Ю. Толстухин, И. И. Толстухина (Санкт-Петербург)

Выбор рассказа “Страна” объясняется тем, что он типичен для творчества Петрушевской — одного из самых талантливых современных русских писателей. Небольшой объем произведения позволяет провести целостный филологический анализ. Привлекает иностранного читателя и репутация Петрушевской как автора, отражающего “черные” стороны советской и постсоветской действительности, крупнейшего представителя “женской” литературы. Интерес вызывает богатство социальной проблематики, психологических коллизий, разнообразных женских типов.

В то же время при чтении произведений этого автора возникает опасность увлечения содержательно-фактуальной стороной в ущерб концептуальной и эстетической (Гальперин 1981). Так, рассказ “Страна”, героиней которого является пьющая женщина с ребенком, вызывает вопросы о разводах, неполных семьях и т.д. Видимо, целесообразно, предваряя анализ, дать интересующую читателя информацию и, в первую очередь, такие затекстовые сведения, которые обеспечат глубину понимания подтекста (например, подлинного смысла фразы “а девочка сыта в детском саду”).

Одним из способов проникновения в художественный смысл произведения может быть рассмотрение текста на лексико-семантическом уровне: выявление смысловых полей, ключевых слов, лексического наполнения образов. Авторская точка зрения, авторская идея трансформируется в тексте в смысловую доминанту образа, которая реализуется в лексемах с качественной семантикой (Ковалевская 1988).

Содержательной сущностью образа главной героини рассказа “Страна” является психологическое состояние брошенности, отвергнутости, одиночества, бессилия перед жизнью — то, что может быть сконцентрировано в смысловой доминанте **сломленность**. Выявление ключевых слов, характеризующих героиню, позволяет определить три компонента смысловой доминанты: униженность, одиночество, жизненный тупик.

В смысловое поле **униженность** входят лексемы *осторожно звонит, тянет, мямлит*, словосочетания **была** тут своей, **громко начинает разговаривать**, между которыми в контексте обнаруживается семантическая сопряженность. Описание унижительного телефонного разговора, когда становится ясно, что героиню не ждут, что, по существу, она напрашивается в гости (*поздравляет кого-то... тянет, мямлит, спрашивает...*, однако сама не говорит, что придет: *ждет. Ждет, пока все не решится там у них...*), показывает, что прочных контактов с прежним миром уже нет. Другая сцена — поведение героини за столом, где ее деланная естественность (**громко начинает разговаривать** и **подпирает подбородок одной рукой** и **оборачивается, то есть делает вид, что она тут своя**) обнаруживает стеснительность, неуверенность, болезненно ощущаемую зависимость (**приходится выбирать те дома и те дни, в которые яркий блондин не ходит в гости...**), неравенство отношений. Ключевое сочетание этого поля — **делает вид** — подчеркивает, что связь с былым кругом общих для героини и ее мужа друзей — мнимая, способная оборваться в любой момент.

Смысловое поле **одинокчество** формируется вокруг ключевого слова **одна** и наполняется такими лексемами и словосочетаниями, как в однокомнатной (квартире), никому (не видимая), никто (не знает), никто на свете, (все) схлынуло. Мотив одиночества звучит, как камертон, уже в первой строке, он усиливается, благодаря концентрации семантически однородной лексики и конструкциям экспрессивного синтаксиса (*Кто скажет, как живет тихая, пьющая женщина, одна со своим ребенком, никому не видимая в однокомнатной квартире*). Тема одиночества по ходу рассказа не отступает, а углубляется, раскрываясь в живых картинах, становится не только ощущаемой, но и зримой. Ситуация искусственного общения обозначает одиночество еще более резко. В последних двух абзацах, как и в начале, тема звучит скорее эмоционально, музыкально, постепенно затихая (прием свернутого лексического повтора): *и никто на свете не знает, и никто не знает, никто не знает*.

Наконец, третий компонент смысловой доминанты — **жизненный тупик**, апатия, бессмысленность существования — реализуется в таких лексемах, как *тихая, пьющая, пьяная, пьет, куда-то, зачем-то*. В таких словосочетаниях и выражениях, как *не все ли равно, и впрямь все равно, ей самой не надо ничего, за очередной бутылкой, никогда не просыпаться*. Ключевым здесь является дважды повторенное **все равно**. Нагнетание глаголов прошедшего времени

и лексем, связанных с прошлым, в рассказе о сегодняшней жизни героини (была тут своей, ходил у ней в мужьях, все схлынуло, была красота, прошлая жизнь, прошлые знакомые, старые игрушки, опростилося, пошло само собой) способствует созданию картины жизни уходящей, почти ушедшей, сходящей на нет. Движение героев идет по кругу, по инерции (куда-то, зачем-то). Апатия, сломленность матери как будто переданы дочери, продолжены в ней (вялая, белая, крупная; обычно тихо играет; она тихо играет на полу). Картину однообразной, скудной жизни сопровождает мотивы тьмы, холода, безмолвия, которые переходят из физического мира в "нравственное пространство". Рассказ начинается описанием механического бега по темной, морозной улице и им же завершается.

Смысловые поля "униженность", "одинокчество", "жизненный тупик" дополняют друг друга, формируя смысловую доминанту образа героини, — **сломленность**. Автор не оставляет надежду на воскресение этой души и заканчивает рассказ приговором — **нужно было бы никогда не просыпаться**.

Мир бывшего мужа героини — контраст к описанному выше, его (мир) выявляет смысловое поле **жесткость**, ключевым словом здесь является трижды повторенное определение **яркий**. Составляющие этого поля — **яркий блондин, блондин с ярко-красными губами, новая жена, женщина жесткого склада, не спускает никому ничего**. В таком контексте слово **яркий** приобретает негативное значение, близкое к **холодный, эгоистичный, самодовольный**. Тесные ассоциативные связи с фразами **ходил у ней в мужьях, приходится выбирать те дома и те дни...** обуславливают еще больший семантический сдвиг в словосочетании **яркий блондин**. В полном же контексте повествования о тихой, пьющей, сломанной женщине и ее вялой дочери образы яркого блондина и его жесткой жены вызывают определенное эмоционально-оценочное отношение и воспринимаются как бездуховная, агрессивная, разрушительная сила.

Однако Петрушевская не ограничивается поэтикой "старого" реализма с его исследовательским пафосом. Как и другие постреалисты, она ищет инструменты для обнаружения связей между душой и миром, существованием и бытом. А социальность и психологизм... вступают в неразрывный контакт с родовым, природным, космическим, метафизическим в человеческой натуре (Лейдерман, Липовецкий 1993).

Особенностью поэтики писателя является мифологизация простых, житейских историй, человеческих отношений

и представлений. У ее героев нет имен, нет характеров, индивидуальности, все эти “атрибуты реалистического психологизма замещены одним — роком. Человек у нее полнотью равен своей судьбе... Причем судьба, проживаемая каждым из героев..., всегда четко отнесена к определенному архетипу...” (Липовецкий 1994). В анализируемом рассказе это архетипичные пары: Он и Она, разрушитель и безвинная жертва, Мать и Дитя. Ситуации, изображаемые автором, часто являются пороговыми, полны предчувствий близкого конца (“Новые Робинзоны”, “Тигиена”, “Слабые кости”, “Страна”) или прямого описания смерти (“Реквиемы”). Жизнь неизбежно трагична, и с этим сознанием нужно жить.

Мифологизация в прозе Петрушевской осуществляется чаще неявно, “суггестивно — в форме намеков, подсказывающих ассоциаций” (Маркович 1989), аллюзий. Героини рассказа спешат, стремятся в иное пространство: “касаются головой подушки и тут же засыпают, чтобы вернуться в ту страну...” Страна эта защищает их от равнодушия “своего круга”, даруя облегчение. Эта Страна для них более реальна, чем недавнее прошлое и настоящее, она обладает огромной притягательной силой, в ней можно увидеть “божественные сны”. (Этот финал вызывает в памяти Мальчика, ушедшего из страшного мира людей в страну, созданную воображением, — “Белый пароход” Ч. Айтматова).

Образ страны имеет, несомненно, символическое значение, является средоточием авторских идей, “порождающей моделью” (Лосев 1976), и не случайно он вынесен в заглавие. Как настоящий символ, образ страны имеет обобщенный, многозначный смысл. Это и несбывшаяся мечта о светлой жизни, и близкая, успокоительная Смерть, являющаяся, по мысли З. Фрейда, замещением Любви, и погружение в компенсационное “бессознательное”. (Юнг 1991).

Так в неразрывном контакте исследуется конкретно-социальное и онтологическое, что и является одним из ведущих принципов эстетики постреализма.

ЛИТЕРАТУРА

- Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
- Ковалевская Е. Г. Слово в тексте художественного произведения. // Аспекты и приемы анализа текста... Л., 1983. Каширина Л. Г. Авторская речевая сфера в смысловой структуре образа Алеши Карамазова в романе Ф. М. Достоевского "Братья Карамазовы". Диссертация... канд. филологических наук. Л., 1988.
- Лейдерман Н., Липовецкий М. Жизнь после смерти, или новые сведения о реализме. — Новый мир. 1993, 7.
- Липовецкий М. Трагедия и мало ли что еще. — Новый мир, 1994, 10.
- Маркович В. М. Петербургские повести Н. В. Гоголя. М., 1989.
- Лосев А. Ф., 1976. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
- Юнг К. Г. Психология и поэтическое творчество. // Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991.

MEASURING THE LANGUAGE COMPETENCE OF TEACHERS ATTENDING THE REQUALIFICATION COURSE

Ü. Türk (Tartu)

Three years ago, in response to the need expressed by unqualified teachers of English, a requalification programme was established at the Department of English of the University of Tartu. In the first year of the programme, all the applicants were admitted, this procedure resulting in a highly heterogeneous group of trainees.

After the first sessions, it became evident that the great variability of the trainees' English language competence was not only difficult to cope with in classes but actually hindered their progress, and therefore, lowered the efficiency of the programme. Although improving the language competence of trainees is the main objective of the programme, and English language classes account for 60 per cent of the 460 contact hours, the mode of instruction (monthly three-day sessions) does not allow for intensive language teaching/learning to take place. For a trainee to participate in the programme successfully, a certain level of English language competence is needed, especially as the other two components — ELT methodology and area studies — are offered in English. Consequently, a decision was made to introduce entrance, end-of-year and final examinations in English to the programme.

Preparations for the development and administration of an entrance examination started in June 1993 when a team of five people — Ele Kaldjärv and Liina Soobik from the Language Centre, and Imbi Kuusksalu, Tiina Mällo and the author of the present article from the Department of English of the University of Tartu — were working at the requalification programme curriculum at the Institute for English Language Education of Lancaster University. First, two questions had to be resolved: 1) What is the minimal level of English language competence required for the participation in the course, 2) How should one determine the applicants' English language competence?

Proceeding from the fact that trainees attending the course are expected to understand both short lectures and reading texts on EFL methodology and area studies as well as to take part in discussions involving exchange of factual information and opinion, it was decided that they should have command of basic English structures and

vocabulary and be able to use them to communicate their meaning. This "general social communicative ability" (van Ek, Trim 1993, vii) has been well defined by the Council of Europe Threshold Level, first published in 1975, later revised and extended as Threshold Level 1990, and widely used by the designers of syllabuses of all kinds.

At Threshold Level,

— as temporary visitors to, or temporary residents in, a country where the foreign language is used for general communication purposes,

— when dealing with foreign visitors or temporary residents in their own country, using English as a common means of communication,

— in contact with native or with non-native speakers of the foreign language in another foreign country,

— when encountering written or spoken texts in the foreign language,

the learners will be able to use the foreign language in such a way as to cope with the (principally linguistic) requirements of those situations they are most likely to find themselves in, particularly:

— situations, including practical transactions in everyday life, requiring a largely predictable language use.

— situations involving personal interaction, enabling the learners to establish and to maintain social contacts, including those made in business contacts.

— situations involving indirect communication, requiring the understanding of the gist and/or relevant details of written or spoken texts." (van Ek, Trim 1993, 8)

It has been estimated that "with adequate guidance, absolute beginners need an average of ca 375 learning hours — including independent work — to reach the objective" (ibid., 6). Therefore, it seemed both expedient and feasible to expect applicants who had had at least six or seven years of English at school to be able to pass an examination at this level.

When considering how to test applicants' English language competence, several well-established internationally recognised tests were examined. Preliminary English Test (PET) offered by the University of Cambridge Local Examination Syndicate was discovered to be the one most closely corresponding to the objectives set to the entry test. As time was short (the first examination was to be held at the end of August of 1993), a decision was made to administer a practice version of the test (published by the Cambridge University Press) on the first occasion.

Preliminary English Test consists of four components: reading, writing, listening and speaking, each carrying 25 per cent of the marks.

The reading component tests candidates' ability "to understand public notices and signs; to read short texts of a factual nature and

show understanding of the structure of the language as it is used to express notions of relative time, space, possession, etc.; to scan factual material for information in order to perform relevant tasks, disregarding redundant or irrelevant material; to read texts of an imaginative or emotional character and appreciate the central sense of the text, the attitude of the writer to the material and the effect it is intended to have on the reader" (PET 1994, 10). To test these abilities, different task types are used: multiple-choice questions, a multiple-choice cloze, matching tasks, and true/false questions (*ibid.*, 9).

The writing component tests candidates' ability "to give information, report events, and describe people, objects and places as well as convey reactions to situations, express hopes, regrets, pleasures, etc." (*ibid.*, 10) in three tasks: transformation (changing sentences according to certain patterns), form-filling, and free writing, possibly in the context of a letter to an English-speaking friend (*ibid.*, 21-23).

The listening component tests candidates' ability "to understand and respond to public announcements, to show precise understanding of short factual utterances and to make identifications on the basis of these; to extract information of a factual nature (times, dates, etc.) from speech which will contain redundancies and language outside the defined limits of PET; to understand the sense of a dialogue and show appreciation of the attitudes and intentions of the speakers" (*ibid.*, 10). Task types used are the same as in the reading section of the paper.

The speaking component is an interview consisting of four sections. Section One is a general conversation between the examiner and the candidate whereas Section Two takes the form of a simulated situation where the candidate is asked to give directions, discuss his/her needs or make and reply to requests, offers or invitations. Section Three, where candidates are asked to respond to a visual stimulus by describing the people and places and to talk about what the people are doing, is used as a starting point for a general conversation about the candidates' likes and dislikes, experiences and habits (Section Four) (*ibid.*, 28-30).

In September 1993, of the 73 people who took the entrance examination four people (5 per cent) scored more than 90 per cent on it, 17 people (23 per cent) scored 80-90 per cent, 26 people (36 per cent) 70-80 per cent, 17 people (23 per cent) 60-70 per cent, and nine people (12 per cent) 50-60 per cent. No one scored less than 50 per cent on the exam. The mean score was 72.5 per cent. Therefore, it could be said that the examination proved fairly easy for the given population.

The analysis of the examination results by tasks showed that those causing greatest difficulty were free writing in the writing section and

gap-filling in the listening section. At the same time, these tasks were also considered most useful as they were lifelike and discriminated between candidates with different language competence very well.

The task that was thought to be difficult, namely the one checking candidates' knowledge of public notices and signs, proved to be one of the easiest, and as it failed to discriminate between different candidates, it will be dropped from the future examinations. The other two tasks which did not distinguish well enough between good and poor candidates were the reading and listening tasks with true/false options. This might have been due to the task type, and therefore, a decision was made not to use it in the future.

To sum up, the PET examination format seemed to work fairly well for the entrance examination to the requalification programme. However, a few modifications suggested above should be made in future to increase the discriminability of the test. Other adjustments that need to be made relate to the vocabulary used: when asked, a number of applicants pointed out that they had never met some of the vocabulary which differed greatly from what has been and is still being taught in Estonian schools. Also, as PET is a general language test, some tasks relevant to language teachers (e.g., correction of student errors, reading aloud) could be introduced in the future.

REFERENCES

- van Ek, J. A., Trim, J. L. M. Threshold Level 1990. Council of Europe Press, 1993.
Preliminary English Test (PET). University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1994.

THE ROLE OF SYLLABUS IN LANGUAGE TEACHING

M. Uibo (Tallinn)

As there is not a great deal of agreement within the teaching profession on the nature of language and language learning, there is still a lot of confusion in the domain of foreign language syllabus design. Nobody really knows what an ideal syllabus should comprise.

Widdowson (1990) has pointed out that the kind of syllabus a language teacher has to work with is relatively unimportant. According to him the important thing is for the teacher to understand the principles underlying the characterization of content in a particular syllabus so that the principles could be effectively adopted or adapted for classroom methodology. This attitude may appeal to many, but for a course designer that should be no ground for complacency.

Widdowson obviously makes a clear distinction between syllabus and methodology. However, recent developments seem to point to a process of assimilation between the two. It is true that syllabuses of synthetic or product-oriented types do not give any clear indication as to the methodology to be used, but when we come to analytic or process-oriented syllabuses, we shall discover that they are directly targeted at classroom activities. Of the two, process-oriented approaches are supposed to be more appropriate for learning-centered language teaching.

An experienced teacher who has to work with a notional/functional syllabus, for example, will make the most of its advantages and overcome its shortcomings by using appropriate methodology. But what happens if a teacher is confronted by a task-based syllabus while he believes in a structural or situational syllabus or if his students are expected to write a traditional exam or take a grammar test at the end of the term? That will pose much greater problems. Widdowson argues that a teacher is not bound to interpret the syllabus in line with its intentions, as methodology can always find some room for manoeuvre (*ibid.*). Yet, though classroom methodology can never be ultimately prescribed, there seems to be much less manoeuvre in task-based syllabuses in case of which the term methodology is used alternatively with the term syllabus.

The cases exemplified above illustrate the limitations of the existing syllabus types. If a teacher has to find a way round the syllabus or

ignore it altogether in order to exercise his own beliefs about language and language learning, to meet the needs of his students or to comply with some social or practical constraints, the syllabus will not be very effective.

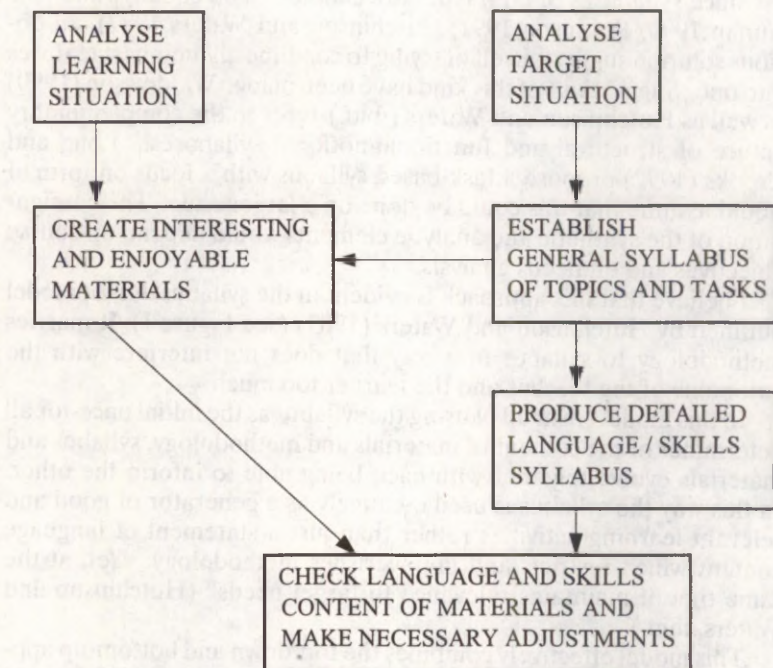


Figure I. Syllabus design model

If we believe that instruction facilitates language learning, which, being language teachers, we presumably do, then a syllabus should be devised in a way that will facilitate instruction in the best possible way by enhancing pedagogical and pragmatic efficiency of learning processes.

Widdowson is pessimistic about this: "On the one hand we need the syllabus to give shape to instruction (however conceived) but on the other, we do not seem to have any definite authoritative guidance as to how to set about its design" (Widdowson, *ibid.*).

Nevertheless, syllabus level analysis research has provided us with important insights into the nature of language and language learning. We know that "all communication has a structural level, a functional level and a discoursal level. . . There are different aspects and levels of language. There are different aspects and levels of learning. We

do not know yet how they interact, but we do know that they exist. This knowledge should be reflected in the syllabus" (Hutchinson and Waters 1987). To a smaller or greater degree this knowledge has been reflected in both synthetic and analytic syllabuses, but as has been shown, each of the existing syllabus types has its limitations.

Since syllabuses of both types are claimed to be equally valid (see Nunan 1990, Robinson 1991, Hutchinson and Waters 1987), an obvious solution suggests itself of trying to combine all their best features into one. Suggestions of this kind have been made. Widdowson (1990) as well as Hutchinson and Waters (*ibid.*) refer to the complementary nature of structural and functional/notional syllabuses. Long and Crooks (1992) propose a task-based syllabus with a focus on form. I would assume that this could be done on a larger scale. The configuration of the synthetic and analytic elements would depend on course objectives and on needs analysis.

I believe that this approach is evident in the syllabus design model outlined by Hutchinson and Waters (1987) (see Figure I). It marries methodology to syllabus in a way that does not interfere with the autonomy of the teacher and the learner too much.

In this model "instead of using the syllabus as the initial once-for-all determiner of the content of materials and methodology, syllabus and materials evolve together with each being able to inform the other. In this way the syllabus is used creatively as a generator of good and relevant learning activities rather than just a statement of language content which restricts and impoverishes methodology. Yet, at the same time it maintains relevance to target needs" (Hutchinson and Waters, *ibid.*).

This model effectively combines the top-down and bottom-up approaches to syllabus design. Though it has been devised for ESP, I would contend that, as all language is purpose-specific, if a learning-centered approach is taken, its principles are applicable to all foreign language teaching.

As any other syllabus, a syllabus designed after this fashion will be only partially answerable to principles determined by theories of language and language learning due to practical and social constraints pointed out by Yalden (1991). But as it allows for flexibility and creativity, the constraints will be less demoralizing.

LITERATURE

- Hutchinson, T. and Waters, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1987.
Lewis, M. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, 1993.
Long, H. and Crookes, G. *TESOL Quarterly*. 1992. Vol. 26 No. 1: pp. 27-53.

- Nunan, D.** Syllabus Design. Oxford University Press, 1991.
- Robinson, P.** ESP Today. Prentice Hall International. 1991.
- Skehan, P.** Second Language Acquisition Strategies and Task-Based Learning (Unpublished paper). 1992.
- Widdowson, H.** Aspects of Language Teaching. Cambridge University Press, 1990.
- Willis, D.** The Lexical Syllabus. Collins, 1993.
- Yalden, J.** Principles of Course Design for Language Teaching, 1991.

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРИ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ТЕКСТА УЧЕБНИКОВ

Л. Васильченко (Тарту)

Проблема учебной литературы на сегодняшнем этапе развития образования в нашей стране становится особенно актуальной не только в связи с переходом на новые учебные планы, программы, но и из-за появления альтернативных учебников по многим предметам. В разных странах мира уже сложились свои подходы и даже традиции в продвижении учебника от автора к издателю, а у нас все в состоянии развития, зарождения. Кроме обязательного научно-методического анализа специалистов в этом процессе можно увидеть много вариантов участия учителей, родителей, общественности. Короче говоря, судьбу выхода нового учебного пособия в свет в основном решает группа компетентных взрослых.

В процессе оценки и отбора учебников учащиеся, для которых они написаны, крайне редко имеют возможность высказать свои суждения. Принято считать ученическую экспертизу неполноценной, так как дети и подростки не в состоянии понять и оценить адекватно научный, методический и полиграфический уровень исполнения учебной книги. К тому же многих смущает существование заметных расхождений в оценке одной и той же книги разными читателями. Учебники в этом отношении не составляют исключения.

Конечно, каждый автор в какой-то мере стремится учесть возрастные особенности тех, для кого пишет свое сочинение. Чаще всего воображение создает обобщенный образ "среднего" ученика, нередко очень похожего на собственного сына или соседского мальчика. К сожалению, эта картина не всегда соответствует реальной ситуации в классе. Иначе, чем можно объяснить появление многотысячных тиражей учебников, от которых даже "учителя плачут", выполняя нелегкую миссию переводчика тяжелого текста на понятный детям язык.

Наши исследования, проведенные при активном участии студентов Тартуского университета и учителей в школах Эстонии за последние 20 лет, показывают, что не существует ни одного школьного учебника, одинаково интересного и понятного для всех. Для каждого учебника наблюдается свое, особенное распределение оценок учащихся. Большинство из них, к сожалению, не радует нас, так как находится в диапазоне от 2,5 до 3,5 баллов, к которому очень хорошо подходит такая словесная характеристика как “посредственный”. Последнее означает, что читают дети такой текст без интереса и нередко испытывают затруднения в понимании его содержания.

В такой ситуации мы должны радоваться появлению совершенно новых, сочно иллюстрированных учебников, которые на фоне “серой массы” предыдущих вызывают “взрыв мотивации”, как например “Физика—9”, “Биология—9” в эстонской школе. Большинство школьников оценило их как “очень интересные” и “понятные”. Однако, когда все остальные учебники дойдут до такого уровня полиграфического исполнения, более значимыми станут ответы на вопросы: “Как написан учебник?”, “Является ли ученик участником процесса “открытия мира” или всего лишь посторонним равнодушным читателем, обязанным понять и запомнить содержание параграфов?” В выигрыше окажутся те авторы, которые лучше всего учитывают психологические особенности современных детей, их структуру и новые информационные условия. История свидетельствует об этом на примере книг С. Лагерлеф, А. Линдгрена, Д. Даррелла, Н. Акимовича и др. На второй и третий год существования вышеупомянутых новых учебников в школе стали появляться и первые критические высказывания школьников, родителей, учителей. Так, сильным ученикам оказалось “тесно” в учебнике физики, они хотели бы иметь более обширный материал для размышлений. Отдельные учителя, работающие с переводным красочным учебником, посвященным анатомии и здоровью человека, считают, что он не соответствует предшествующему уровню развития учащихся, “слишком легкий” для многих, не требует труда при изучении предмета.

Все эти факты дополнительно усиливают сомнения о возможности учитывать мнение учеников. К тому же современные издательства, ориентированные на быстрый экономический эффект, в условиях быстрого морального старения старых учебников, готовы печатать сразу, без должной апробации, любое учебное пособие. Достаточно иметь заинтересованность органов образования и известность автора. Нам известны случаи, когда учителя сохраняют старый

учебник, так как новый оказался более трудным и скучным. При этом они задают вопрос ученым: "Всегда ли "новый" означает "лучший" и кто защищает интересы детей при принятии решения о тиражировании учебного материала?"

Именно эти обстоятельства и привели нас к мысли о том, что необходимо искать приемлемую для детей методику оценивания качества учебников, позволяющую им активно участвовать в формировании школьной информационной среды. Главные требования к ней: понятность критериев и шкалы оценивания каждому ученику, удобства статистической обработки данных. Такой вариант позволил бы оперативно проводить необходимую предварительную учебную экспертизу с таким расчетом, чтобы "неудобные" учебники сразу же попали в зону внимания издателей, которые могут предложить авторам еще поработать над ними, с учетом результатов ученической оценки.

На первом этапе в 80-е годы основное внимание было сосредоточено на усвоении новых понятий, вводимых авторами учебников и вообще научной терминологии школьных предметов. В ходе этого исследования появились частотные словари учебников физики с 6 по 11 класс, биологии, географии, истории, химии и т.п. При анализе результатов, кроме показателей частоты в языке и уровня абстрактности слов, мы стали применять и новый показатель — "индекс знакомости" их для учащихся данного возраста. Он представляет собой среднюю оценку для выборки учащихся, оценивавших данные термины.

В первых попытках установить данные характеристики учащимся было предложено использовать традиционную 5-балльную шкалу, где: "5" — "Объясню не задумываясь", "4" — "Знакомо. Подумаю и объясню", "3" — "Сомневаюсь. Не уверен, что понимаю правильно", "2" — "Слышал, но не знаю значения", "1" — "Впервые встречаюсь".

Первыми попробовали это шестиклассники, впервые знакомящиеся с физикой. Им было предложено оценить собственное знание основных физических понятий. Этот процесс самооценивания сопровождался последующей проверкой в виде терминологического диктанта, чтобы выяснить адекватность полученных оценок. Сравнение данных показало, что у слабых учеников чаще встречается завышение оценок. Сильные более объективно оценивали состояние своих знаний. Но в целом такой подход вполне оправдал себя. Все трудные, плохо усваиваемые понятия были выявлены сразу. Прогнозы опытных учителей в данной области нашли свое подтверждение. При этом скорость выявления

была достаточно высока: 400–500 слов за 45 минут школьного урока.

Предположив, что у слабых школьников оценки 2 и 1 вызывают нежелательные ассоциации и душевный дискомфорт, мы перешли от отметок к системе знаков. Та же пятибалльная шкала приобрела иной вид “++” “+” “?” “_” “--”. Результаты такой замены оказались вполне обнадеживающими. Мы решили воспользоваться данной методикой для исследования уровня предварительной информированности учащихся 4–5 классов в лексике учебника физики, т.е. задолго до начала изучения предмета.

Они легко справились с заданием, и мы получили возможность увидеть динамику усвоения физической терминологии. В 1992/93 учебном году, в связи с началом эксперимента с изучением нового предмета “Краеведение” на эстонском языке в начальной школе, была предпринята попытка прозондировать уровень готовности первоклассников к этому курсу. Оказалось, что предложенная знаковая шкала понятна для детей этого возраста, а ее применение дало весьма полезные результаты для подготовки экспериментального учебника.

Все последующие попытки установить уровень лексической компетентности школьников 6–11 классов, сопровождавшиеся исследованием правильности ответов при помощи бесед, тестов, диктантов и т.п., показали некоторые закономерности. Ошибки в основном связаны с завышением, т.е. относятся к знакам “++”, “+”, и практически 100% гарантии в справедливости оценок “_”, “--”, “?”. Все это означает, что реальная картина усвоения несколько ниже, хуже той, которую позволяет выявить предложенная методика. Зная слабые места такого подхода можно рассчитывать лишь на выявление основных тенденций. Так, если в новом учебнике химии, который намного лучше предыдущих, в конце учебного года 33% терминов, выделенных жирным шрифтом, оказались плохо усвоенными, то это — информация к размышлению для авторов. На ее основе можно пересмотреть необходимость включения их в текст или методику их подачи.

Многочисленные исследования с использованием данной методики самоопределения, проведенные с 1980 по 1995 год, убеждают в том, что она позволяет не только выявить узкие места учебных пособий, но и изучать словарный запас детей и его развитие в конкретной области знания. Именно это легло в основу идеи “сфотографировать” состояние дел с усвоением государственного языка в русскоязычных школах Эстонии с 5 по 9 классы в 1994 году.

В процессе шлифовки методики и накопления банка данных об уровне лексической компетентности школьников появилась мысль о возможности аналогичного подхода для выяснения более обобщенных характеристик учебников. Для эксперимента выбрали следующие: "понятность", "интересность", "иллюстрированность", "жизненность". Уже существовавшая шкала знаков была предложена детям с более детальным описанием для каждой характеристики.

Впервые это было апробировано в 1992/93 учебном году на материале реальных предметов (физика, химия, математика). Эксперимент был приурочен к концу учебного года, чтобы к периоду проведения опроса основной курс был уже пройден и ученики накопили достаточный опыт работы с учебниками. Параллельно выяснились оценки учителей и были исследованы некоторые объективные показатели качества текста. Сопоставление всех полученных результатов для 3 альтернативных учебников физики для 9 класса и трех альтернативных учебников химии для 8 класса показало, что обобщенные оценки учащихся, основанные на их учебном опыте, выявляют сильные и слабые стороны книг. С мнением учащихся согласны преподаватели этих предметов.

Сравнение результатов повторного тестирования для 9 школьных предметов дало достаточно высокие показатели надежности ($r > 0,7$) для 75% полученных оценок.

Этот результат вдохновил на проведение общереспубликанской ученической экспертизы. В мае 1993 и 1994 годов около 2000 учащихся 7–10 классов из 21 школы оценивали качество своих учебников по 7 предметам: математика, физика, химия, биология, география, история и литература. Эксперимент имел своей целью не только изучение возможностей подобной экспертизы, но и получение "исторического портрета" информационного обеспечения учебного процесса 90-х, т.е. накануне принципиальной перестройки учебных планов, программ, учебников. Полученный банк данных может оказаться ценным в последующие годы при оценке преимуществ новых изданий.

Уже первичная обработка результатов показала, что подобный подход позволяет оперативно обнаруживать наиболее яркие, интересные новые учебники.

При сравнении оценок эстонских и русских школьников, данных одному и тому же переводному учебнику, обнаружено удивительное совпадение в распределении результатов. И даже данные параллельных классов одной школы, традиционно непохожих, при некотором естественном расхождении картины демонстрируют общие тенденции. Например, трудные и неинтересные учебники химии 8 и 9 класса рус-

ской школы получили близкие не особенно высокие оценки во всех группах. Когда обратились за комментариями к учителям, то оказалось, что они вполне разделяют мнение подростков. Они считают, что эти пособия больше подходят для бывших химиков, желающих повторить забытое, чем для новичков, впервые знакомящихся с этим предметом. Во всех эстонских школах самые высокие оценки "понятности" и "иллюстрированности" заслужил учебник анатомии, переведенный с финского. Он действительно "выпадает" из общего ряда, поражает качеством иллюстраций, делающих понятным все и без знания языка.

К сожалению, очень тревожная картина обнаружилась для учебников гуманитарного цикла: литературы, истории, эстонского языка как неродного. Один из школьников, комментируя свои низкие оценки курса литературы, заметил, что этот материал с "запахом нафталина", хотелось бы более интересного. Много претензий к содержанию учебников истории, которые, по мнению некоторых учениц, напоминают им бухгалтерскую книгу учета войн. А в оценках юношей неоднократно высказана мысль о том, что нет уверенности, что выученное сегодня не будет полностью перечеркнуто завтра. Учителя русских школ мечтают о новых учебниках для иностранного и эстонского языка, отвечающих полностью требованиям новых условий жизни. Оценки учащихся хорошо объясняют справедливость этих требований.

В ходе эксперимента, кроме оценки учебников, школьникам было предложено оценить собственную мотивацию и компетентность, а также представить графически картину использования различных источников информации для пополнения знаний по предметам. Последнее позволило выявить связь качества учебника и особенностей информационного поведения школьников. Чем хуже оценки учебника, тем более значимым оказалось объяснение учителя. Трудные тексты подталкивают учителя к роли информатора, при этом, естественно, снижается возможность творческой активности учащихся.

Подводя итоги многолетних исследований, мы можем с уверенностью сказать, что методика самооценивания вполне оправдала себя. И даже если учащиеся оценивают очень субъективно с позиции собственных переживаний, все равно на поверхность выходят многие объективные характеристики учебного материала. Более точные результаты относятся к оценке уровня знакомости понятий, терминов. В целом же такой подход может оказаться полезным для предварительного этапа изучения качества школьных учебников.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Л. Ведина (Тарту)

На занятиях по русскому языку иностранные студенты наряду с лингвистическими знаниями, речевыми моделями поведения носителей языка получают также культурологические знания, усвоение которых является неотъемлемым условием формирования коммуникативной компетенции.

Нельзя не согласиться с мнением ведущих методистов, которые считают, что преподаватель “должен стремиться к созданию на уроке условий, при которых учащиеся находятся в сфере русского языка как можно больше” (Митрофанова, Костомаров 1990). Эта мысль приобретает особое звучание и актуальность в условиях отсутствия языковой среды, т.к. именно в этих условиях преподаватель является главным, а зачастую и единственным проводником в новый незнакомый мир.

Поэтому актуальной становится проблема создания учебников и учебных материалов нового типа, которые обеспечивали бы максимальное погружение студентов-иностранцев в национально-культурную среду. Эта цель и стояла перед авторами недавно созданного учебника русского языка для иностранных студентов “Один семестр” (Алликметс и др. 1995).

Именно с учебника начинается первое серьезное знакомство студентов-иностранцев не только с русским языком, но и с русскими реалиями (историческими, культурными, бытовыми и т.п.), с менталитетом русского народа. Основную нагрузку в этом плане несут в новом учебнике страноведческие тексты (по два в каждом цикле), богатый иллюстративный материал, а также многочисленные лингвострановедческие вставки-комментарии. Большая часть экстралингвистической информации учебника представлена на английском языке. Такой подход продиктован спецификой начального курса обучения, т.к. на этом этапе учащиеся ограничены в своих возможностях слушать, читать и понимать иноязычные тексты, адекватно выражать собственные

мысли, т.е. принимать активное участие в общении на иностранном языке.

Несмотря на насыщенность учебника страноведческой и национально-культурной информацией, он не исчерпывает все возможности презентации культурологических знаний в условиях отсутствия языковой и культурной среды. Поэтому параллельно с работой над созданием учебника авторы собирали видеозаписи, расширяющие страноведческий потенциал учебника.

Современное лингвострановедение выделяет понятие “аккультурирующей зрительной наглядности” (Верецагин, Костомаров 1990), когда визуальный материал играет основную роль при ознакомлении иностранцев с русской культурой, бытом, традициями страны.

Видеозапись содержит в себе много визуальной информации, что значительно облегчает вербальную семантизацию многих экстралингвистических и паралингвистических явлений, охватывая их во всем многообразии (цвет, звуки, символы и пр.).

С другой стороны, видеозапись — это максимально информативное и эффективное средство презентации учебного материала, т.к. чем больше рецепторов принимает участие в процессе познания, тем лучше усваивается изучаемый материал.

Как известно, у взрослого человека зрительная память преобладает над слуховой, доходя до 80%. В тех же случаях, когда информация поступает сразу по двум каналам (и зрительному, и слуховому), процесс запоминания протекает быстрее, т.к. в его организацию включены дополнительные стимулы-знаки. Корреляция различных видов памяти (эмоциональная, образная, моторная, словесно-логическая) в одно и то же время делает интеллектуальную работу студентов значительно эффективней.

Страноведческая информация, которую несут в себе языковые и речевые модели видеозаписи, обогащается смысловым содержанием. Таким образом, эта информация оставляет в памяти учащихся не только аудитивный, но и более глубокий визуальный “след”.

Видеоматериалы дают возможность отразить совокупность экстралингвистических компонентов знания во всем их многообразии. Задача преподавателя — обратить на них внимание студентов и подчинить их учебным целям урока.

Видеозаписи выступают в качестве:

- опоры для понимания услышанного и прочитанного (семантизация речевого поведения носителей языка, семантизация страноведческих реалий);
- опоры для запоминания (вспомогательные стимулы-знаки);
- опоры для воспроизведения понятого (отдельных реплик, фрагментов и текста в целом);
- дополнительной информации к уже знакомому материалу (тематическое иллюстрирование разделов учебника);
- средства презентации и семантизации безэквивалентной лексики и лексического материала, содержащего в себе национально-культурный компонент.

Цель работы над видеоприложением — дополнить страноведческую информацию учебника, создать целостное представление о стране изучаемого языка. При отборе видеоматериалов мы исходили, в первую очередь, из их национально-культурной ценности. Все видеозаписи, хотя работа над приложением еще не закончена, можно условно разделить на три группы.

1) Видеоматериалы, специально подобранные к темам учебника (концерт “Русская песня и русский романс”, выступление фольклорного ансамбля “Проводы масленицы”, фильмы о Москве, Петербурге и др.).

2) Видеоматериалы, расширяющие тематику учебника (венчание в православной церкви, театральные миниатюры по пьесам Чехова, концерт оркестра русских народных инструментов и др.).

3) Видеозаписи, сделанные в естественных условиях вне-аудиторных мероприятий (утренник в детском саду, вечер в обществе славянских культур и др.).

В чем же проявляется национально-культурная значимость отбираемых нами видеоматериалов? Считаем необходимым выделить следующие ее аспекты.

1. Фоновые знания

Фоновая информация играет немаловажную роль при коммуникации представителей разных культур. Она формирует национально-культурный контекст, раскрывая скрытый смысл высказывания, расширяя диапазон адекватного понимания от уровня знака до уровня смысла.

Отбираемые соответственно видеофрагменты дают студентам сведения о русской природе, музыке, традициях и обычаях, одежде, искусстве, фольклоре и пр. С помощью

этих фоновых знаний и происходит приобщение студентов-иностранцев к культуре русского народа, преодоление ими трудностей культурологической дистанции, что в конечном итоге компенсирует (в большей или меньшей степени) отсутствие языковой и культурной среды.

Большим плюсом видеозаписи является и то, что она дает возможность обратить внимание студентов на средства невербального поведения русских во всем их многообразии:

- кинетические (жесты, мимика, функция улыбки, телодвижения),
- проксимальные (расстояние между собеседниками),
- паралингвистические (темп, громкость, интонация речи).

И хотя по отношению к речи они выполняют вспомогательную функцию, их неадекватное восприятие и непонимание могут легко нарушить процесс коммуникации.

Совокупность всех фоновых знаний, понимание норм и правил поведения носителей русского языка как на вербальном, так и невербальном уровнях, формируют коммуникативную компетенцию иностранных студентов и определяют успешность общения на неродном языке.

2. Эмоционально-эстетическое воздействие

Не вызывает сомнения тот факт, что прочность запоминания информации зависит от степени эмоционального воздействия учебного и дополнительного материала. Опыт показывает также, что при наличии эмоционального фактора и сознательного его усиления в процессе обучения иностранцев значительно стимулируются их познавательные интересы. Студенты активнее участвуют в обсуждении темы занятия, стараются высказать свое мнение, игнорируя языковые трудности, задают массу вопросов, сами приводят сравнения из разных культур.

Сильное эмоционально-эстетическое воздействие оказывают записи с образцами музыкальной культуры — русские народные песни, романсы, песни бардов, а также современная эстрада. Знакомство иностранцев с музыкальной культурой имеет большое значение и для формирования их страноведческой компетенции. Поэтому мы сочли необходимым включить в видеоприложение и образцы песенного искусства русских.

В русской народной песне мелодия и текст неразрывно связаны. Понимание текста песен в аудитории, которая только начинает изучать русский язык, естественно вызывает большие трудности и требует соответствующего лек-

сического и страноведческого комментария преподавателя. Этот комментарий из-за обилия информации целесообразно проводить на родном языке учащихся или с помощью языка-посредника. При этом нам кажется важным, чтобы ключевые слова и реалии были представлены и по-русски. Так студенты могут в дальнейшем узнавать их и употреблять самостоятельно.

Через музыку и текст иностранные студенты могут постигать своеобразие национально-культурной картины мира. Например, русский романс — образец городской культуры, народная песня, частушка, хоровод — образцы деревенской культуры. Мелодия (грустная, плавная, быстрая, озорная и т.д.) сама в большинстве случаев стимулирует языковую догадку учащихся, помогает глубокому раскрытию содержания песни. Видеозапись в ее динамике и красках дополняет страноведческую информацию текста и музыки (национальные костюмы, музыкальные инструменты, танцевальные движения и пр.)

3. Погружение в языковую среду

Использование на занятиях страноведческой видеозаписи дает преподавателю возможность “выйти” за пределы аудитории и тем самым расширить круг собеседников студентов-иностранцев.

Здесь хотелось бы отметить большую дидактическую ценность тех видеоматериалов, в съемке которых принимали участие сами студенты: утренник в детском саду, вечер в армянском обществе, праздник в обществе славянских культур и другие.

Обычно преподаватель выступает в роли посредника между готовой видеозаписью и студенческой аудиторией, комментируя зрительно-слуховой ряд. В ходе видеосъемки (живой, неучебной) и последующей демонстрации подобных видеоматериалов преподаватель — не только организатор, но и партнер в общении. Кроме того, такие видеозаписи представляют русскую речь — разнообразную по темпу речи, интонации, тембру голоса, стилю, акцентам и пр. — в ее естественном звучании, дают интересные речевые модели.

Внеаудиторные встречи студентов-иностранцев с носителями русского языка расширяют круг естественных ситуаций общения, давая им возможность проверить свои коммуникативные способности на знакомом лексическом материале. Эти встречи способствуют устранению “книжности речи”, которая является закономерным следствием мини-

мального лексического запаса и неизбежной учебной окраски знакомых речевых моделей.

Замечено также, что после таких встреч иностранные студенты и в ситуациях общения друг с другом на уроке и вне его стараются включить в свою речь услышанные слова, обороты, тем самым активизируя список выражений речевого этикета и совершенствуя формирующуюся коммуникативную компетенцию.

Последующий просмотр созданных при непосредственном участии студентов видеоматериалов показывает, что эффект присутствия и участия — от пассивного (зрители на концерте русской песни) до активного (участники хоровода в детском саду) — сохраняется надолго, давая возможность неоднократно погружаться в уже знакомую языковую среду, закрепляя нормы и правила речевого поведения и как бы продлевая процесс аккультурации в ходе межкультурной коммуникации.

4. Диалог культур

Общеизвестно, что в основе норм социального общения лежит национально-культурная специфика, игнорирование которой обычно вызывает непонимание и, как правило, ведет к нарушению процесса общения. Сформировавшись как личности в одной лингвокультурной среде и вступая в контакт с членами другой (и даже говоря на языке последней), иностранные студенты опираются на собственный лингвокультурный опыт и действуют по “своим” моделям поведения.

Таким образом, процесс коммуникации осуществляется не только между двумя языками, но и двумя культурами. Чем более ярко выступают различия в культурном фоне, тем труднее становится межкультурное общение и тем дольше происходит преодоление культурологической дистанции.

Страноведческий материал видеоприложения требует контрастивного подхода, и одна из задач преподавателя заключается в умелом сравнении контактирующих национальных культур. И особенно в тех сферах, где контрасты более заметны.

Возможность сравнивать культуры дают практически все материалы видеоприложения. В процессе соотнесения элементов новой национальной культуры с элементами родной формируется и поддерживается познавательный интерес иностранных студентов к стране и языку. Такая работа вызывает живой отклик в аудитории. Например, интересно

происходит сопоставление русских народных песен с американскими песнями в стиле кантри (сравниваются музыкальные стили, ритмы, музыкальные инструменты, одежда и т.д.).

Эффективность использования страноведческих видеоматериалов на уроках русского языка зависит, на наш взгляд, от следующих факторов:

- целесообразность включения видеофрагментов в учебный процесс;
- степень дозировки материала и взаимосвязанность с тематикой учебника;
- методически организованная система заданий;
- комплексность;
- обеспечение обратной связи (постоянный контроль адекватности понимания видеоряда);
- использование преподавателем всех дидактических возможностей видеозаписи (стоп-кадр, повторный просмотр и т.п.).

Целенаправленно отобранные и включенные в общую систему обучения видеоматериалы имеют большое значение для раскрытия национально-культурной специфики русского языка, формируют у иностранных студентов способность к адекватному восприятию явлений русской культуры. Они дают возможность постигать русскую “модель мира” через слово и образ, через национально-культурные ассоциации.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что создаваемое видеоприложение, хотя и связано с конкретным учебником, имеет полифункциональный характер. Его материалы с успехом могут использоваться и на продвинутом этапе обучения, и в ходе специальных лингвострановедческих курсов, и во внеаудиторное время (как для индивидуального просмотра, так и для создания национально-культурного фона при проведении различных мероприятий).

ЛИТЕРАТУРА

Алликметс К., Гроздова Г., Дуличенко Л., Скребова И., Веди-на Л. Один семестр. A Russian Course for Foreign Students. Тарту, 1995.

Верещагин Е., Костомаров В. Язык и культура. М., 1990.

Митрофанова О., Костомаров В. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ И ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ

И. Вехмас-Лехто (Хельсинки)

По мере того как в теории и практике перевода укореняется т.н. функциональный подход к переводу, все большее значение в подготовке переводчиков приобретают параллельные тексты, т.е. пары разноязычных текстов, как можно ближе напоминающих друг друга по тематике и содержанию, а также по своим прагматическим и текстуальным особенностям.

Параллельные тексты используются как в качестве учебного материала на занятиях по переводу, так и в качестве материала исследования в курсовых и дипломных работах.

1. Употребление параллельных текстов в качестве учебного материала

Нам неизвестно, с каких пор параллельные тексты используются в других учебных заведениях, но в Институте подготовки переводчиков в городе Коуволла к ним прибегают с самого основания Института, т.е. с 1971 года. Особенно важными они являются для курсов перевода профессиональных текстов, на которых они служат основным учебным материалом. Первая задача студентов — прочитать параллельные тексты на иностранном и родном языках с целью знакомства как с содержанием текста, так и с их языковыми особенностями. Потом следует письменный перевод на ту же или близкую тему — сначала с иностранного языка на родной, а потом с родного языка на иностранный. Завершающим этапом является устный перевод.

Параллельные тексты на этих курсах служат источником не только языковой, но и внеязыковой информации. Знакомясь с текстами, будущие переводчики одновременно получают основные знания о данной отрасли техники, экономики, юриспруденции и т.д.

Кафедра русского перевода пользуется параллельными текстами, может быть, последовательнее других кафедр. Сначала иных возможных методов работы и не было:

финско—русские и русско—финские словари по специальным областям наук полностью отсутствовали, и до 1975 года не было даже финско—русского словаря общелитературного языка. Но и в наши дни, когда положение со словарями немного улучшилось, метод параллельных текстов сохраняет свою актуальность.

Параллельные тексты полезны — и часто необходимы — для выяснения значения терминов (как иноязычных, так и “своих”) и установления переводческого соответствия. Значение термина обычно нельзя с точностью установить на основе двуязычных словарей, так как в них обычно нет ни определений, ни контекста. Кроме того, в них могут отсутствовать даже отметки об отраслях, в которых употребляются предлагаемые ими термины.

Метод параллельных текстов помогает студенту выяснить и другие факты, обычно отсутствующие в словарях: сведения о синтаксических особенностях терминов, об их сочетаемости и т.д.

Метод параллельных текстов сочетается с теоретическими и практическими занятиями по терминологии. На них студенты знакомятся с основами терминологии, привыкают к составлению терминологических (понятийных) систем и определений разных понятий, а также установлению различий между терминосистемами родного языка и других языков.

Параллельные тексты помогают студенту также ознакомиться с узусом и конвенциями как иноязычных текстов, так и текстов на родном языке (большая часть студентов-будущих переводчиков раньше редко читали технические, юридические и другие тексты по специальности даже на родном языке). Естественно, они осознают лишь часть языковых и текстуальных факторов, содержащихся в текстах. Но и такая языковая информация, которая студентом не осознана, приносит ему пользу. Она постепенно накапливается в подсознании студента, и ему становится легче определить, когда текст “звучит” правильно.

2. Параллельные тексты как материал исследования

Использования параллельных текстов на занятиях, однако, недостаточно. Для того чтобы глубже вникнуть в эти тексты, нужна систематическая исследовательская работа. В своем докладе оставим в стороне* изучение терминологии

* Параллельные тексты используются в качестве текстового, исследо-

и сосредоточим внимание на сопоставлении явлений узуса и текстуальных конвенций, т.е. на области, называемой то контрастивной стилистикой (Швейцер 1991, 1993), то контрастивной лингвистикой текста (Enkvist 1977).*

2.1. Возникновение интереса к исследованию параллельных текстов

Идея использования параллельных текстов в качестве исследовательского материала возникла сравнительно недавно, очевидно, в начале 1980-ых годов (см., например, Tirkkonen-Condit 1982 и Holz-Mänttari 1981, 1984).** Понадобилось, однако, много лет до осуществления этой идеи. Теперь параллельные тексты, однако, являются предметом исследования переводоведов (например, Kvam 1992, Hjort-Pedersen 1994, Швейцер 1991, 1993) равно, как и студентов, пишущих дипломные работы.

Появление интереса к параллельным текстам связано с изменением понимания перевода. Перевод уже не является как можно более близкой формальной и содержательной копией исходного текста, иллюстрирующей ход мыслей автора и способы их выражения. Основная масса переводов направлена на нового адресата и на новые условия коммуникации, и в них стремятся к достижению коммуникативного эффекта. Тогда недостаточно, чтобы перевод соответствовал грамматическим нормам языка перевода. Он должен быть написан так, как принято писать в разных типах текста и в разных коммуникативных условиях.

вательского материала при составлении словарей и словарей. Хороший словарь также обеспечен "миниконтекстами", т.е. текстовыми отрывками, где употребляется рассматриваемый в словарной статье термин.

* Сопоставительная прагматика В. Г. Гака (1992) очень близка к этим отраслям. Гак, правда, не говорит об употреблении параллельных текстов. Можно, однако, предположить, что, по крайней мере, часть его наблюдений основывается на параллельных текстах.

** Правда, до них параллельные тексты были исследованы теми, кто переводил Библию на разные языки народов Африки, Азии, Америки (см., например, Grimes 1963).

Также Энkvист (Enkvist 1978), рассматривая задачи контрастивной текстуальной лингвистики, в частности, сравнение актуального членения в разноязычных текстах, имеет в виду исследование параллельных текстов, хотя и не употребляет такой термин.

2.2. Предметы и результаты исследования параллельных текстов

Предметом сопоставления чаще всего являются тексты простых, стандартизированных типов, как, например, резолюции ООН (Thiel 1980), боевые уставы (Гарбовский 1981), инструкции по эксплуатации (см. Vehmas-Lehto 1993), кулинарные рецепты (Kuivalainen 1994), завещания (Hjort-Oedersen 1994) и т.д. Чем сложнее становятся тексты, тем труднее получить конкретные результаты. Следует заметить также, что “параллельность” текстов — понятие относительное. Трудно найти тексты, точно соответствующие друг другу по всем своим прагматическим свойствам.

Результаты исследований текстуальных конвенций можно очень условно разделить на два типа. Часть результатов касается качественных, а другая часть — количественных особенностей текстов.

2.2.1. Качественные различия параллельных текстов

Качественными результатами исследования параллельных текстов могут быть, например, определенные закономерности в выборе грамматической конструкции, в сочетаемости слов, в построении фразы, в употреблении знаков препинания, в порядке следования элементов текста и т.д.

Самые простые и конкретные различия в текстуальных конвенциях можно, наверно, установить в письмах и документах. Например, в указании даты и места:

- (1) Kouvolassa 17. maaliskuuta 1995
- (2) Москва, 17-ое марта 1995 г.

В финских документах место указывается инессивным падежом, отвечающим на вопрос *где?*, а признаком порядкового числительного является точка. В русских же текстах место обычно указывается без предлога, а порядковость числительного — черточкой и падежным окончанием.

Примером различий в текстуальных конвенциях могут служить также финские и английские инструкции по эксплуатации: директивные акты речи (совет, рекомендация и т.п.) в английских инструкциях обычно выражаются повелительным наклонением, а в финских — пассивным залогом (см. Vehmas-Lehto 1993):

- (3) Insert the disk to be copied into drive A.
- (4) Virta kytketään napia painamalla.

Также в материале Минны Куйвалайнен (Kuivalainen 1994), сравнившей в своей дипломной работе финские и русские кулинарные рецепты, выявляется разница в выражении директивных актов речи: в финских рецептах чаще всего употребляется повелительное наклонение 2 лица единственного числа, а в русских рецептах, исследуемых ею, — инфинитив (Kuivalainen 1994, 63–65). Следует оговориться, что употребление повелительного наклонения возможно и в русских рецептах, но только во множественном числе.

(5) **Sekoita** mausteet vehnä jauhoihin ja **kieritä** kanapalat jauhoissa. **Kuumenna** rasva ja **ruskista** palaset. **Siirrä** pois padasta.

(6) В высокую формочку **налить** ягодную массу слоем в 1,5 см и **поставить** на холод до загустения. Сверху **уложить** свежие ягоды в виде цветка, по каплям **залить** ягодной массой и снова **поставить** на холод, чтобы сохранилась форма цветка.

Интересными являются наблюдения ученых, касающиеся порядка элементов текста. Например, в английских и американских газетных информационных сообщениях распространена стратегия построения текста “от общего к частному”, т.е. главное событие упоминается в самом начале сообщения (в зачине), а подробности развертываются в последующих абзацах.* Правила же построения русских газетно-информационных текстов характеризуются меньшей жесткостью. (Швейцер 1993, 227–236.)

Наблюдения о стратегии построения текста имеются и в вышеупомянутой дипломной работе Минны Куйвалайнен. Согласно ее данным, перечень нужных продуктов в финских рецептах предшествует инструкции приготовления блюда, тогда как в большинстве русских рецептов он помещается в конце текста.

(7) **PITSIKORIT**

(Noin 20 kpl)

150 g rouhittua mantelia

150 g sokeria

100 g voita

1/4 dl vehnä jauhoja

1/dl maitoa

1. Kiehauta kaikki aineet kattilassa. 2. Tee koekakku, niin näet, miten taikina leviää. Jaa taikina lusikalla nokareina pelleille ja jätä riittävästi leviämistä. 3. Paista 175 asteessa. Muotoile lastu koriksi pienipohjaisen kumollaan olevan lasin päällä. Anna

* Финские газетно-информационные тексты с высокой вероятностью следуют формуле “от общего к частному”.

jäähtyä. 4. Täytä korit punssilla maustetulla jäädykkeellä ja tarjoa puolukoista survotun kastikkeen kanssa.

- (8) **ФИЛЕ С ГРИБАМИ** Филе рыбы нарезать на куски, посолить, поперчить. Обжарить грибы (предварительно отварив, добавив пассерованный репчатый лук, томат-пюре, соль, перец) и тушить 10 минут. Намазать полученной смесью куски рыбного филе, скатать их в трубочки. Сбить яйца, обмакнуть в них трубочки и обвалять в муке. Растопить в сковороде жир и обжарить в нем трубочки со всех сторон до образования румяной корочки. К рыбе подают свежие и маринованные овощи. На 500 г рыбы — 4 ст. ложки масла (любого), 60 г сухих грибов, 2 головки репчатого лука, 1,5 ст ложки муки, соль, перец по вкусу.

Кроме того, в финских рецептах продукты перечислены в том порядке, в котором они используются в ходе приготовления блюда (см. 9-ый пример). Это способствует читабельности текстов. В большинстве русских рецептов продукты находятся или в свободном порядке, или же в начале перечня помещается самый важный продукт (см. 8-ой пример).

В финских рецептах имеются и другие особенности, помогающие читателю при восприятии текста: каждый продукт помещается на новой строке, разные фазы приготовления блюда, как правило, нумеруются (см. 7-ой пример) и фазы работы указываются также в перечне продуктов (в виде подзаголовков):

- (9) **Vadelmaleivokset**

(n. 20 kpl)

Taikinaan:

200 g voita tai margariinia

1,5 dl sokeria

3 dl kaurahiutaleita

3,5 dl vehnä jauhoja

Täytteeseen:

vadelmia

Päälle:

2 dl mehua

1 rkl liivatejauhetta

Vatkaa voi ja sokeri kuohkeaksi vaahdoksi. Lisää kaurahiutaleet ja vehnä jauhot. Painele taikina annosvuokien pohjalle ja reunoille ja kypsennä 200 asteessa n. 10 minuuttia.

Jäähdytä leivoksia hiukan ja kumoa ne sitten vuoistaan. Täytä jäähtyneet leivokset tuoreilla vadelmilla.

Kuumenna osa **mehusta** kiehuvaaksi ja sulata siihen sekoittaen **liivatejauhe**. Lisää loput mehusta jääkylmänä. Lusikoi mehua kiilteeksi vadelmien päälle. Säilytä kylmässä tarjoamiseen asti. (Подчеркнуто Куивалайнен)

2.2.2. Количественные различия параллельных текстов

Различия в параллельных текстах, связанные с узусом, часто являются не качественными, а количественными. Следовательно, они с трудом поддаются замене в тексте.

Количественными факторами являются, например, высокая частотность отглагольных существительных и страдательных конструкций во многих русских функциональных стилях и, наоборот, высокая частотность глаголов и действительных конструкций в соответствующих финских стилях.*

Сопоставление параллельных текстов выявляет также другие количественные различия. Например, средняя длина предложений русских публицистических текстов 1970-ых и 1980-х годов сильно отличалась от финских газетных и журнальных текстов. Средняя длина русских предложений (от точки до точки) составляла 19,7 слов (не считая предлогов), а финских — 13,5 слов, т.е. финские предложения были, в среднем, на 6,2 слова короче.

Важным, но малоизученным вопросом является сопоставление средств связи. Интересные наблюдения сделаны нами относительно исследований вышеупомянутых публицистических текстов. В финских текстах содержалось втрое больше эксплицитных средств связи между предложениями, чем в русских. Связи предложений в русских текстах обеспечивались имплицитными способами, скорее всего семантическими связями и порядком слов (Vehmas-Lehto 1989, 197–205).

3. Параллельные тексты и перевод

Несоблюдение в переводе узуса и конвенций аутентичных текстов, написанных на языке перевода, чаще всего ведет

* См., например, сопоставление финских и русских (советских) публицистических текстов у Вехмас-Лехто (Vehmas-Lehto 1989). Похожие различия установлены и между другими языками, например, между норвежским и немецким: в немецких текстах частотность отглагольных существительных гораздо выше (см. Kvam 1992).

к возникновению квазиправильных переводов, т.е. переводов, которые соответствуют системе и грамматическим нормам языка перевода, но звучат странно и являются трудными для восприятия.* Иногда такие переводы могут вызвать даже недоразумения, примером которого является перевод евангелия Луки на язык отом в Южной Мексике: так как у этого народа принято помещать основную информацию в начале текста, перевод евангелия был воспринят, как будто в нем говорится о налогообложении (Tirkkonen-Condit 1981, 135).

Следовательно, не удивительно, что переводоведы активно — может быть, активнее всех — изучают не только переводы, но и аутентичные разноязычные тексты.

ЛИТЕРАТУРА

- Гак В. Г. Сопоставительная прагматика. Филологические науки 3/1992, 78–90.
- Гарбовский Н. К. Межъязыковой сопоставительный анализ и проблемы перевода сложных синтаксических конструкций. Лингвистические проблемы перевода. Москва: Изд. Московского университета, 1981, 13–22.
- Куйвалainen М. Выявление квазиправильности в финских переводах русских кулинарных рецептов и сопоставление характеристик финских и русских кулинарных рецептов. Дипломная работа. Университет Йюенсуу, Институт переводчиков в г. Савонлинна, 1994.
- Швейцер А. Д. Проблемы контрастивной стилистики (к сопоставительному анализу функциональных стилей). Вопросы языкознания. 1991, 4, 31–45.
- Швейцер А. Д. Контрастивная стилистика. Газетно-публицистический стиль в английском и русском языках. Москва: Российская Академия наук. Институт языкознания, 1993.
- Enkvist, N. E. Contrastive Text Linguistics and Translation. Lillebill Grähs, Gustav Korlén Bertil Malmberg (eds.). Theory and Practice of Translation. Liebefeld/Berne: Peter Lang, 1987.
- Grimes, J. E. Measuring "Naturalness" in a Translation. The Bible Translator, 1963, vol. 14, No 2, 49–62.
- Hjort-Pedersen, M. Translating the Illocutionary Force of a Danish Will: A Felicitous Approach. — Arnt Lykke Jacobsen (ed.). Translating LSP Texts. Some Theoretical Considerations. Fredriksberg: Samfundslitteratur. Copenhagen Studies in Language 16, 1994, 129–142.

* Иногда, однако, имитация конвенций исходного текста может показаться читателю свежей и привлекательной (см. перевод финских туристических брошюр на русский язык; Jänis & Priiki 1990).

- Holz-Mänttari, J.** Hilfsmittel des Übersetzers. Hilfstexte als Hintergrund- und Paralleltexte. Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer 27.5, 1981, 8–9.
- Holz-Mänttari, J.** Translatorisches Handeln. Theorie und Methode. Helsinki. Annales Academiae Scientiarum Fennicae B 226.
- Jänis, M., & Priiki, T., 1990.** Kotoista vai eksoottista — mitä neuvostomatka-
lija odottaa suomalaiselta venäjänkieliseltä matkailuesitteeltä. Kääntäjä
6, 8, 1984.
- Kvam, S.** Zur Rolle von Paralleltexten bei der Translation. Am Beispiel
deutsch-norwegischer Übersetzungsfälle. *TexTconTexT* 7: 3/4, 1992, 193–
217.
- Thiel, G.** Vergleichende Textanalyse als Basis für die Entwicklung einer Über-
setzungsmethodik, dargestellt anhand der Textsorte Resolution. Wolf-
ram Wilss (ed.). *Semiotik und Übersetzer*. Tübingen: Gunter Narr Ver-
lag, 1980.
- Tirkkonen-Condit, S.** Asiatekstien käännösten tekstuaalisista arvostelukritee-
reistä. Tuomo Lahdelma (toim.) Kääntäjä — käännös — lukija. Kääntä-
jäseminaari Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitoksen
monisteita 15, 1981, 129–154.
- Tirkkonen-Condit, S.** Pohjoismainen kääntämistä ja tulkintaa koskeva sym-
posiumi. *Kielikeskusuutisia* 8/9, 1982, 3–6.
- Vehmas-Lehto, I.** Quasi-Correctness. A Critical Study of Finnish Translations
of Russian Journalistic Texts. Helsinki: Neuvostoliittoinstituutti. Neu-
vostoliittoinstituutin vuosikirja 31, 1989.
- Vehmas-Lehto, I.** Käyttöohjeista ja niiden kääntämisestä. Kääntäjä 3, 3, 1993.

WHY THE LANGUAGE CENTRE?

A. Virkkunen (Helsinki)

In an old university like the University of Tartu, founded in 1632, the Language Centre is a true newcomer. Compared to the much older language departments, it lacks their tradition, established research programs and centuries-long reputation. Language centres cannot take pride in their famous graduates. On the other hand, every university student is, at least potentially, a former language centre student, and language centres are justifiably proud of their role in the students' education.

In my university, the University of Helsinki, it was felt for a long time that the Language Centre could not be as convincing, somehow not as competent as the language departments. For several years, it was also taken for granted that every Language Centre teacher would apply for an opening in a language department, and if chosen, would feel somehow promoted. This is not true anymore. The Language Centre has shown that it is as valid an institute as any other within the university; it is a highly professional entity with its own, very special role, and it is an expert in its own field.

At first glance, one would think that, within a given university, the language departments and the language centre are actually doing the very same thing but for a different audience: teaching languages. However, the ways in which this is being done and the areas of language dealt with, differ immensely. Instead of teaching the history and literature of a certain language, translation skills, and theoretical linguistics, the Language Centre concentrates on the communicative skills and the specific needs of the university students. This often means teaching languages for specific purposes, most often to meet professional needs, and to assist in the development of subject-specific language skills. Just like the language departments, the language centre tries to avail itself of the newest research to make its instruction as effective as possible. Whereas the main emphasis in a language department would be on research in philology, literature and linguistics, the language centre follows closely research in applied linguistics and in educational as well as cognitive psychology. Modern teaching methodology is a must, and language materials used in instruction have to be up-to-date — any outdated material is immediately spotted by the students and can only be used sometimes to motivate the students

by giving them an opportunity to be critical of their foreign language materials.

Language departments can take it for granted that entering students are interested in the language they aim to study and, because of the entrance examinations they have passed, that they have talent for learning languages. Not so in the language centre. This is the very reason why the language centre teachers just simply have to be good teachers. That is also why many language centres prioritize teaching skills in recruiting new teachers and find research merits of a slightly lesser value. The immediate goals of language centre instruction are very pragmatic — the students must learn the language in order to use it in the ways they need most.

What is then the language centre and what does it do? The language centre is a separate institute whose students come from all areas and disciplines within the university. In most language centres, there are also courses for university employees and students who come from outside the university, usually then through continuing education, the open university or paid service schemes. The most important task of the language centre is to organize language instruction that is part of a university degree program or otherwise deemed necessary by the university. This language instruction may cover anything from elementary language courses in less commonly taught languages to courses in Intercultural Communication Studies or Academic Writing. This instruction supplements and complements the instruction the student has had before coming to the university. Testing and materials development are integral components of this instruction. In order to succeed in its instruction, the language centre has to do research on its testing and curricula, and it must periodically evaluate its results. It has to experiment with new teaching and testing methods. It also has to inform the university of all its courses and programs, which are usually designed with the university needs in mind. In addition, many language centres provide translation and text revision services to the scholarly community within the university. The language centre expertise lies in the area of languages for specific purposes (LSP), academic communication, needs analyses in languages, and the language centre prides itself in its tailor-made courses and testing programs. Self study and autonomous learning programs are also developed within the language centre.

The language centre is perhaps the most co-operative institute within the university. Ongoing discussions with the language departments help to shape the curriculum and the methodology. The other departments are very important also, for their expertise is needed in designing LSP courses and subject-specific teaching materials. They may also require some special help, i.e. academic writing courses for their graduate students. But, generally speaking, the language centre

tries to help all university employees with their language needs, and it can also cater, to a certain degree, to the language needs in the society. The language centre usually provides instruction in more languages than any other institution in the region, and, with its LSP specialists, it can devise all kinds of language courses and further training for language teachers.

The language centre is usually the most international entity within the university. It aims at hiring a certain number of teachers who are native speakers of the language they teach. These teachers, then, are naturally also well-informed on the cultures they represent. Many of these teachers received their degrees and teaching qualifications in their native countries, which means that the language centre has a very effective, built-in international network through which it can easily contact a number of foreign universities. This presence of several languages, several language teaching traditions and several attitudes to language instruction is both a benefit and a challenge in the Language Centre. If the Language Centre is capable of using this synergy to promote its programs, there is no limit to its achievements.

All language centre teachers share certain characteristics. They are experts on the language they teach, and they want to become ever better teachers. They know that there is no end to learning, to use a Finnish saying: "valmis on vainaja vaan" ("all done is the corpse only"). That is why they keep on educating themselves any way they can and using their international contacts to the full.

To summarize, in my opinion, the language centre is a cross between the language departments and the School of Education. In many universities, it also serves as the Department of Applied Linguistics. The language centre is an energetic, multilingual, multicultural institute that strives for the best results in every student's language skills. Because the language centre represents many languages, it is a natural meeting place for all language teachers. Because of its various interests, it is an ideal organizer for a conference called "Language Teaching, Culture and Learner". I wish the Language Centre of the University of Tartu every success in organizing this conference and many more. Keep up the good work that you can already be proud of. All the best today and always.

PROBLEMS IN TESTING

A. Virkkunen (Helsinki)

Introduction

Testing plays a very important role in teaching languages. Sometimes tests are the only measures used to assess achievement. Good learning motivation often depends on whether those tested feel that they have been tested in a fair way. A poor test undermines the authority of the tester and the teacher, and it may discourage students from continuing with their language studies.

Good testing requires skill and knowledge. Because devising, administering and marking tests is time-consuming and, thus, very expensive, it is necessary to avoid as many problems as possible. This paper deals with the most common problems in testing. To give a better picture of these problems, I have divided them into two categories: test-external problems are those that occur in the administration of the test, and test-internal problems affect the content of the test. At the end of the paper, I will give a short list of practical suggestions to overcome most problems in testing.

Test-external problems

Every test has to be the same for every test taker. That means, among other things, that the conditions under which the test is administered are the same. To give two examples, all the test papers are equally legible; the acoustics of the room where a listening comprehension test takes place must be such that the sound carries equally well into all corners of the room. If the test is an achievement test, no student or student group must get more preparation for the test than others, the only exception being very weak pupils at school who need extra tutoring to keep up with the others.

In big tests, a very important area is the advance information given about a test. It is sometimes difficult to decide how much to tell about the test without giving away its main points. A rule of thumb is that the testing method should never be a barrier for the test takers, whose only desire is to be given the best opportunity to demonstrate their language skills. Everyone taking a test should know in advance

what the method of testing is, what assisting materials are allowed (e.g. whether the use of dictionaries is allowed in a writing test), what materials are needed (e.g. the students may have to use pens for their final drafts and therefore need to take along both pens and pencils), how long the test lasts, how soon one can leave (this is important if you allow latecomers to participate in the test — all those taking the test have to be in the room before anybody can leave), and finally, how, when and where the results will be made known.

Test-internal problems

Test-internal problems can be systemic or they can simply and frankly involve faulty tests or test items. The foremost systemic error is, in my opinion, the lack of reliability or validity. A test is reliable if the test results are the same when the test is administered to similar populations. To quote Grant Henning (1987), "reliability refers to the consistency of the scores obtainable from a test." If the scores are not consistent, we have to first make sure that the populations were similar in their level of language preparation, and then after having confirmed that, it is time to take a good look at the test and see what is wrong with it.

At this point, **interrater reliability** and **test-retest reliability**, two specified kinds of reliability, also have to be mentioned. Interrater reliability means that if the test is rated by more than one rater, each must rate the test in the same way; otherwise there is no interrater reliability. Test-retest reliability refers to the fact that if you test the same people using the same test at two different times within a reasonable time interval, the test results must be consistent. To ensure interrater reliability, many language test producers provide keys to their tests. Test-retest reliability is very seldom a problem in language testing. The main reason is perhaps that language skills are not a constant; students very seldom stay on the same level—they either learn more or they start to forget. That is also why it is said that the results have to be consistent, not the same.

There are many kinds of validity. I will focus my attention here on those kinds of validity that do not demand complicated mathematical procedures.

Construct validity means that the constructs the test measures are valid. (A construct is a theoretical entity, such as reading comprehension.) It also means that the test really measures the construct it is supposed to measure. This may be established simply by comparing results or it can be established by statistical methods, such as factor analysis.

Content validity is, to quote Henning (1987) again, “a non-empirical expert judgment of the extent to which the content of a test is comprehensive and representative of the content domain purported to be measured by the test”. In other words, the content of the test is being compared to the content of the language material to be tested, and content validity depends on how well the test represents the area to be tested. Content validity “is evidenced by a comparison of the whole test and individual items with statements of course goals and objectives, instructional materials, and activities; often also by analysis of the processes required in making correct responses to test items” (Finocchiaro and Sato, 1983).

Face validity has to do with how well the test seems to measure the skills it should measure. It is “(1) a judgement about a test based on its appearance”, and “(2) the way a test looks relevant to administrative personnel, students, or technically untrained individuals” (ibid.). Face validity assures that the students will retain their motivation to be tested. It will also enhance the credibility of the test results.

Predictive validity refers to how well a test predicts future achievement or intended performance. Placement tests can be used this way, and then later results or scores have to be compared to the supposedly predictive scores to find out whether the test really has predictive validity.

Rather than having such systemic problems as those I have just summarized, tests usually just have faulty items. In order to avoid these lapses, it is advisable to have all the tests checked by at least one native speaker and another language teacher. It is quite as easy to become blind to the mistakes in your tests as it is to become blind to the mistakes in your own texts. All the target language in the test simply has to be correct — it is unforgivable to have sloppy language in a language test where the test takers are supposed to produce faultless language.

For the purposes of this presentation today, the following faulty items were created to illustrate the most common mistakes. Let's take a look at them.

A. An extract of a listening comprehension test:

Choose the correct alternative on the basis of what you hear!

- | | | | |
|------------|------------|----|-------------|
| 1. Mary is | a) cat | OR | a) a house |
| | b) a dog | | b) a city |
| | c) a girl | | c) a girl |
| | d) a woman | | d) a flower |

B. An extract of a writing test:

Fill in the gaps based on the following dictation. The text will first be read through as an entity, then it will be read in parts, and finally it will be read through without pauses.

London is an _____ city. Many _____ live there.

C. An extract of a diagnostic test:

Tick the right alternative.

	TRUE	FALSE
The dog is blue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The family is sitting at the table.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The Soviet Union has many gold mines.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Woman should not stay at home.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. An extract of an oral skills test:

The teacher has shown the student a picture (the picture is Mona Lisa by Leonardo da Vinci) and asked the student to describe what he or she sees. For some reason, the student does not produce enough speech. Therefore, the teacher starts helping the student by asking questions.

What do you see in the picture?

Is the woman sitting or standing — what do you think?

Is the woman young or old? Happy or unhappy?

What color clothes does she have?

In analyzing these four items, we see right away that the text was not checked by a native speaker. Consequently, there are poor expressions in the instructions. It is not really precise to say “as an entity” in Item B; perhaps it should be “in its entirety”. In Item D, the name of the picture should have the definite article, i.e. “the Mona Lisa”.

In Item A, the first problem is the discrepancy between the language used in the instruction and the language in the test: the instruction is actually much more demanding than the test item itself. These multiple choice items have very little to do with learning a language because names are not the core material to be learned. Names are very culturally bound, and different cultures react in different ways to using people's names for animals. In the first set of multiple choice alternatives, it is also beside the point to try to decide whether Mary is a girl or a woman, unless the distinction was specifically mentioned on the tape — the quality of Mary's mere voice is not enough to permit this kind of identification. It is also a cultural problem to decide when a girl stops being a girl and is a woman. One way to solve this problem could be to think that a woman would not be called by her first name but Ms., Mrs. or Miss X. But again, that kind of guessing should not be needed in a language test. The second set of multiple choice alternatives is so easy that it is almost nonsensical as a test of listening comprehension.

In Item B, the instruction itself is already a test: it is a reading comprehension test, if it is for the students to read, and a listening

comprehension test, if it is read out loud by the tester. The language used in the instruction is again much more demanding than the language in the test. One also has to bear in mind that a dictation never measures writing alone — it is always also a test of listening comprehension and how we comprehend and structure text in our minds.

To be true or false, every sentence needs a context. In Item C, not one of the four sentences can be said to be either true or false; each lacks the necessary context — the reader does not know what they refer to. If this diagnostic test bases on, for example, homework, then the sentences may make some sense, but even then, what we have here is a memory test rather than a language test. For most people, there are blue dogs only in dreams and fairy tales. However, those who are interested in dogs know that some species are officially described as “blue”. So if the teacher has meant this item to be false, and the student thinks it true on the basis of his or her expert knowledge, this is not a language problem but a problem of different world knowledges. If the second sentence was put in the test to see how well the students remember the newly taught item in British English grammar (words like “family” and “the Parliament”, though singular in their form, take the verb in the plural when it is emphasized that they consist of several members) and the tester expects this sentence to be false because there should be the word “are” instead of “is”, the student has to again try to guess what is actually aimed at. The sentence is grammatically quite correct in this form, too.

In the following sentence referring to the Soviet Union, the confusing factor is that, historically, the sentence is not true anymore. There is no Soviet Union anymore. Without a context, it is impossible to say whether the use of the present tense is a stylistic device, the so-called historical present tense. The sentence is confusing because it is again unclear what is actually being tested.

In the fourth sentence, there is a grammar mistake: the word “woman” should not be used without an article. Does that grammar mistake make the sentence false? Or should one react to the thought expressed in the sentence? Language tests should never have items that will be true or false on the basis of our opinions. I will not comment on the problems which might arise if the sentence is perceived within the context of feminist or anti-feminist propaganda.

To summarize the problems in Item C, firstly, the student should never have to try to guess what is actually being tested. The test should never trick the testees into producing wrong answers. This is especially important when multiple choice or true and false questions are used because the students cannot give reasons for or explain why they chose the answers they did.

Item D describes a typical situation in an oral skills test. Also, typically, we have here a tester who feels for the student. But the help comes in the wrong form. Here, the tester is actually feeding in all the language material needed, even to the extent that the test stops being a test of the student's oral skills. The student can answer all the new questions with one word, and even that word comes from the questions. In other words, those who test oral skills have to have a lot of patience with quiet students in order to really be testing the student and not their own language skills. It might also be advisable to inform the students beforehand that they will not be prompted in this fashion during an oral skills test.

Some practical advice

- Do not produce a test alone, but have at least one colleague check the test before administering it.
- Pay attention to the rights of the test takers in determining the quality of the test. The more official the test is, the more careful you have to be with its quality.
- In university-level testing, it is most advisable to collect a test bank of tests and test items that have functioned well. This means **THAT YOU CANNOT LET THE STUDENTS TAKE THE TESTS HOME OR COPY THEM OR PARTS OF THEM.** Students must, of course, be allowed to see them, and they have the right to learn where they made mistakes and what the correct answers would have been.
- Be very strict about the conditions under which the test is being administered. Do not allow any dishonesty and do not overlook any regulations that have to do with the reliability of the results. However good the test, a sloppy administration will destroy the usefulness of the test results.
- It is said that all tests should be learning situations and that they should be devised in such a way that every testee can produce something and feel good after the test. That is why many tests have an easier task both in the beginning and in the end.
- Make sure that the testees do not have to try to guess what is being tested.

The testers must be very aware of their responsibilities because the test results may sometimes decide futures.

LITERATURE

- Carroll, B. J. & Hall, P. J.** Make Your Own Language Tests: A practical guide to writing language performance tests. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1985.
- Finocchiaro, M. & Sako, S.** Foreign Language Testing A Practical Approach. New York: Regents Publishing Company, 1983.
- Henning, G.** A Guide to Language Testing; Development, Evaluation, Research. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1987.
- Huhta, A., Sajavaara, K. & Takala, S. (ed.)** Language Testing: New Openings. Jyväskylä: Sisäsuomi Oy, 1993.
- Takala, S.** "Kielitaidon mittaamisesta." In Sajavaara, K. (ed.) Soveltava kielitiede. Helsinki: Gaudeamus, 1980, 181-201.
- Takala, S. (ed.)** Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Sisäsuomi Oy, 1993.

INTROSPECTION AS A TECHNIQUE OF TEST VALIDATION

K. Vogelberg (Tartu)

It is only relatively recently that language testing research has started to concern itself with what A. Cohen (1984, 70) terms the "closeness-of-fit" between the tester's *presumptions* about what is being tested and the *actual* processes that the test-taker goes through. That the concern should appear so late in the day is somewhat curious since it is that very closeness-of-fit that constitutes test validity in the most immediate sense of the word. After all, a test is by definition valid if and only if it measures what it is purported to measure (Henning 1987, 89), i.e., if and only if the actual processes the test-taker goes through coincide with those intended to be tested. Or, to couch it in stricter and less unambiguous terms, a test is valid if and only if the processes to be measured are both *necessary* and *sufficient* for the responses marked as correct (Soomere 1984). In the final analysis, it is this concept of validity that underlies the oft-repeated requirement that the test-taker should not get items "wrong for the right reasons and right for the wrong reasons" (see, e.g., Cohen *op. cit.*, 71).

Validity is now recognized to be a unitary concept (Bachman 1990, 236), the different "kinds" of validity (content, construct, concurrent, predictive) being no more than different ways of determining the degree of validity. Of these ways, the empirical ones have recently been subjected to serious criticism (see, e.g., Grotjahn 1986, 161–162, Soomere 1986), which essentially centres on their indirect character and the consequent ambiguity of results. Meanwhile, the traditional non-empirical ways have been equally indirect since they have rested on the very presumptions of the tester that need to be — yet have not been — checked against the processes actually gone through by the test-taker.

In 1984 the autor of the present paper suggested a method of modeling the array of possible processes that the test-taker may go through while taking a cloze test (Soomere 1984). The experimental validation of the model probed into the "closeness-of-fit" between processes of text comprehension and/or text production in English as a foreign language, on the one hand, and processes necessary and sufficient for completing a cloze test in English, on the other, via translation from English into Estonian and *vice versa* (Vogelberg (Soomere) 1990).

It is still the author's conviction that the method gives the most immediate access possible to the processes involved, this in spite of the fact that "translation is not considered a *respectable* testing technique among language testing researchers" (Buck 1992, the italics are mine — K. V.). It is the author's guess that the view has a lot to do with the fact that many teachers of EFL/ESL are either monolingual speakers of English or have to teach groups with mixed linguistic backgrounds.

The common objection to translation as a testing device, viz., that "it is not necessarily the case that a good language student is a good translator" (see, e.g., Klein-Braley 1987, 5) only holds if idiomaticity of translation (particularly that from L2 to L1) is used as a criterion in marking, or when translation (particularly that from L1 to L2) is administered as a speeded test. Normally, however, teachers who use translation from L2 to L1 to check passage comprehension do not count constructions unidiomatic in L1 as errors as far as the idea has been rendered correctly and unambiguously, while translation from L1 to L2 is, as a rule, an unspeeded task where the test-taker has time to revise the L2 version for better idiomaticity — and where unidiomaticity remains, it is usually of the same kind as characterizes the test-taker's spontaneous speech.

These views receive strong support from two carefully conducted experiments (Buck *op. cit.*) where both the reliability of translation (assessed through ANOVA), and its validity (assessed both by factor analysis and by comparing with two criteria) were found to be surprisingly high. The results of factor analysis are particularly striking: the first factor accounts for 98% (sic!) of the variance and all ratings load very high (.93 and higher) on that factor (Buck *op. cit.*, 129–130). That means that all raters were using very similar criteria in rating the translations, which is all the more significant as raters varied considerably with respect to their age and preferred teaching methods, and no guidelines whatsoever were supplied to them.

The two studies, thus, "suggest the surprising, and very *unfashionable* (the italics are mine — K. V.), conclusion that translation from L2 to L1 may be as effective a method of testing L2 comprehension as other more academically acceptable second language testing methods" (Buck *op. cit.*, 141). It would be even more effective if used as a tool of research in a design where special efforts have been made to ensure its reliability and validity.

However, there is no denying that translation can be fruitfully complemented by various types of verbal reports: concurrent/simultaneous introspection, immediately consecutive and delayed introspection (see, e.g., Faerch, Kasper 1987, 15). These would, in particular, be useful in finding out about test-taking strategies (see, e.g., Stemmer 1991, 259), some of which might be able to turn non-

valid items into valid ones, possibly through special training of test-takers (cf. Klein-Braley 1980).

The Experiment

To check the possibilities of introspection in comparison with the translation-based experimental design, the author set up an experiment in which the two methods were combined into a single design.

Materials

Two cloze tests were used — one in the classical every-nth-word-deletion format and the other in the rational deletion format. The latter was selected from preparatory materials for the Cambridge Certificate of Proficiency examination (Archer, Nolan-Woods 1980, 10–11). Both tests had the usual instruction that the test-taker should read through the whole mutilated text before starting to fill in the blanks.

Subjects

30 subjects — students of the University of Tartu — participated in the study, with English proficiency levels ranging from intermediate to advanced.

Procedure

Each subject first listened to a tape with an example of the think-aloud procedure. Providing an example has been found (Stemmer 1991, 54) to decrease self-observation statements as opposed to pure thinking aloud (for the distinction, see Cohen 1987). It certainly had this effect in the present study.

The Ss then started working on the cloze tests while thinking aloud. They were left alone in the room with a tape-recorder so as to minimize tension and anxiety. They were explicitly requested, however, not to stop the recorder when they were in difficulty (the request proved necessary after an analysis of a tape proved that one subject had done exactly this).

When a subject had completed both tests, the immediate consecutive introspection stage of the experiment started. The subject was played the tape and asked to comment on his or her thoughts, reasons for decisions, etc.

Next came the translation design: each subject provided a written translation of the mutilated text, attempting to guess the meanings of the omitted words. Ss were specifically asked to provide as many variants of possible meanings for each blank as they could think of. They then received the texts in the un mutilated form and translated these, too. Finally, the same Ss received the omitted words as part of their regular word test (translation from Estonian into English) a week after the experiment.

Results and discussion

The *translation design* brought out most of the main combinations of factors leading to non-validity of cloze items that have been revealed by the author in similar studies before (Vogelberg (Soomere) 1990, Vogelberg 1992). In many cases translation showed that the test-taker had not only understood the immediate context of the blank but indeed most of the unmutilated part of the text, yet had either failed to guess the meaning of one or several omitted words, guessed it "wrong" — even according to the fairly liberal key provided in Archer, M., Nolan-Woods, E., 1981 — or did not have the word in his/her productive repertoire. For the classical format, the opposite was frequently the case: the test-taker had correctly filled in a blank even though the word was unknown to him/her and/or even though (s)he did not understand the context: presumably because the word had occurred in a similar environment in the unmutilated part of the text.

This latter assumption was borne out by the introspection part of the experiment. However, it was immediate consecutive rather than simultaneous introspection that proved informative. Simultaneous introspection tended to consist of a reading aloud of the text, long pauses — which the Ss later explained as a search procedure where their mind was just empty — at times variants tried out for a gap, often an answer without any hesitation or explanation, and, very rarely, rereading of the text (basically within the confines of the sentence at hand). Most of these cases just serve to demonstrate that "procedural knowledge is inaccessible to introspection" (Faerch, Kasper *op. cit.*, 12) — the basic limitation of the technique. The technique also tended to eliminate reading the text through once before attempting the answers, as the moving tape made the Ss feel they were expected to deliver at once. This tendency was combatted by further instructions, but even then the tapes did not prove particularly informative.

In immediate consecutive introspection much more information was revealed. The Ss explained, for instance, that at times they had found the answer in a similar but unmutilated part of the text (i.e., they had used what B. Stemmer (*op. cit.*, 352) terms the strategy of external/internal support; incidentally, B. Stemmer fails to notice that if this strategy is used without really understanding the word and/or its context, the item is rendered non-valid).

From the point of view of possible training of Ss to take cloze tests more efficiently the strategy of incorporating meaning of co-text/context, employed by a few Ss, seems promising. However, taking into account that many of the mental models that the Ss had created of the contents of the text — perfectly plausible models though drastically deviating from the original text — it seems very doubtful if training is

an answer to the basic problem of the great majority of cloze tests the fact that they tend, by their very nature, to lack validity.

REFERENCES

- Archer, M., Nolan-Woods, E.** Practice Tests for Proficiency. First Series. Teacher's Edition, with Answers. Nelson, 1981.
- Bachman, L. F.** Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press, 1990.
- Buck, G.** Translation as a language testing procedure: does it work? "Language Testing", 1992, vol. 9, pp. 123-148.
- Cohen, A. D.** On taking language tests: what the students report. "Language Testing", 1984, vol. 1, pp. 70-81.
- Cohen, A. D.** Using verbal reports in research on language learning. In: Faerch, C. and G. Kasper (eds). Introspection in second language research. Multilingual Matters Ltd., Cleveland, Philadelphia, 1987, pp. 82-96.
- Faerch, C., Kasper, G.** From product to process — introspective methods in second language research. In: Faerch, C. and G. Kasper (eds). Introspection in second language research, 1987, pp. 5-24.
- Grotjahn, R.** Test validation and cognitive psychology: some methodological considerations. "Language Testing", 1986, vol. 3, pp. 159-185.
- Henning, G.** A Guide to Language Testing. Cambridge, Mass.: Newbury House, 1987.
- Klein-Braley, C.** The assessment of reading comprehension skills. English Department, University of Duisburg, 1980.
- Klein-Braley, C.** Fossil at large: translation as a language testing procedure. Colloquium on Language Testing Research. Reading: 6-9 April, 1987.
- Soomere, K.** On the problem of the validity of cloze tests (2). Transactions of the University of Tartu, 1984, vol. 674, pp. 100-124 (in Russian, summary in English).
- Soomere, K.** On the problem of the validity of cloze tests (4). Transactions of the University of Tartu, 1986, vol. 747, pp. 90-98 (in Russian, summary in English).
- Stemmer, B.** What's on a C-test taker's mind? Mental processes in C-test taking. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1991.
- Vogelberg (Soomere), K.** An experimental investigation of cloze test validity. Transactions of the University of Tartu, 1990, vol. 900, pp. 62-75 (in Russian, summary in English).
- Vogelberg, K.** An attempt at modelling construct validity. Abstracts of the Second International EUROSLA Conference, Jyväskylä, Finland, June 3-8, 1992, p. 37.

РОЛЬ ТЕКСТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С. Заикина (Тарту)

Обращение к произведениям культуры изучаемого языка бесспорно и необходимо. Художественное произведение вобрало в себя многие пласты времен и трансформировалось, будучи пропущено через душу и сердце творца. Творец (писатель, художник, композитор) создал свое произведение, но как оно будет прочтено, воспринято, понято спустя столетия, зависит от многих факторов.

В человеческом сознании, понимаем ли это мы или бессознательно предчувствуем, существует связь времен, тесное сплетение разнообразных исторических и культурных пластов. Одна историческая эпоха сменяет другую, трансформируясь или разрушаясь, авторы произведений культуры уходят из жизни, либо имена их постепенно забываются, а культурные ценности продолжают жить. И наш современник обращается к созданным произведениям, в которых время живет, вступая в общение с нами, носителями разных культур. Таким образом, культуры, существовавшие в разные эпохи и существующие ныне, становятся для нас одновременными, продолжая жить в едином потоке времени, “вечно настоящем времени” (ср. у Германа Гессе “река времени”). В едином временном потоке культуры могут сближаться, соприкасаться, удаляться, находиться в разных плоскостях, вступая в диалогическое общение с нами.

Обучая языку, мы пытаемся ввести изучаемого в мир иной культуры, помочь увидеть ценности и своеобразие “чужой” картины мира. Прежде всего мы обращаемся к художественному тексту. “Художественный текст — форма эстетического общения, воспроизводящая модель мира” (Ю. М. Лотман). Художественный текст, передающий красоту языка, образность, свойственную данному народу, эмоциональность мыслей, лежащих часто в глубине произведения, может стать своеобразным путешествием во времени, путешествием в разновременные культуры. Специалист-филолог будет изучать художественный текст, включая его

в контекст исторической эпохи, биографии, мировоззренческой системы автора. Как понять изучающему язык и культуру такое тончайшее переплетение многочисленных нитей? Задача преподавателя: почувствовать и определить важнейшие узловые моменты, важнейшие точки пересечений.

Обратимся к теме “Масленица”, яркому и любимому в народе празднику. Интересные сведения, подтверждающие это положение, находим в результатах социологического опроса, проведенного Л. И. Харченковой (Харченкова 1994) в Санкт-Петербурге. В ассоциативном ряду к ключевому слову “Россия” носителями языка названы два праздника: Масленица и Пасха.

Многие русские писатели, художники, композиторы обращались к этой теме. Для наших целей обучения мы выберем рассказ Тэффи “Блины” (состоящий из двух коротких юмористических зарисовок: 1. “Блин”. 2. “Широкая масленица”). Восприятие юмористического произведения особенно сложно, поэтому оптимальным представляется путь от предтекстовых заданий к художественному слову.

Приступая к работе над художественным текстом, нужно решить два важных вопроса: вопрос об уровне понимания текста и вопрос о фоновых знаниях.

По классификации И. А. Зимней выделяются 4 уровня понимания смыслового содержания текста.

1-й уровень поверхностного восприятия. Понимается, но в самых общих чертах только то, о чем говорится в тексте.

2-й уровень есть понимание не только о чем говорится, но и что говорится. Понимается логика развития мысли.

3-й уровень углубленное понимание текста; проникновение в сущность текста. Понимается не только то, что говорится, о чем говорится, но и как, какими средствами.

4-й уровень высший уровень понимания. Понимается главная мысль текста, понимается подтекст (часто характерный, нужно добавить, для юмористического произведения).

Работа над рассказом Тэффи требует высокого уровня понимания (3, 4) и может опираться только на “предуготовительную работу”.

Фоновые знания помогают понять идею текста. Исходные фоновые знания имеются у студентов, так как традиция празднования масленицы существует у всех европейских народов. Нужно особо подчеркнуть точки соприкосновения разных культур, сопоставить знания о традициях собственной культуры с явлениями другой культуры. Необходимо и

дальнейшее углубление фоновых знаний, выделение ключевых слов (*Праздник. Веселье. Гости.*) и ассоциативно-тематического ряда лексики. Восприятие художественного текста облегчается, если были использованы “предварительные лингвокультурные блоки” (Зиновьева 1989).

Предтекстовые задания, основанные на визуальном ряде, способствуют формированию новых фоновых знаний. Живописные полотна Сурикова “Взятие снежного городка” (1891 г.), “Масленица” (1913 г.) Кустодиева, “Масленица” (1913 г.) Филонова позволяют вести работу на разных уровнях: от простого описания картин до проникновения в психологию народа.

Из впечатлений детства и воспоминаний о бесконечных снежных просторах Сибири, откуда Суриков был родом, родилась его картина. Суровая мужская игра и одновременно спектакль, соревнование, соперничество в удалестве и силе — вот что видят зрители в картине. “Нужно носить в душе глубокое сродство с определенной эпохой минувшего, чтобы суметь выплавить ее элементы из современности” (Максимилиан Волошин). Как и Суриков, выросший в обстановке XVII–XVIII веков, а душой и психологией восходивший, по мнению Максимилиана Волошина, даже к XVI веку, так и современный человек конца XX столетия несет в своей ментальности черты предшествующих веков.

Иное видение праздника на картине Кустодиева (или на картинах, ибо народному празднику “Масленица”, наиболее любимому художником, посвящено около 50 картин). Кустодиевская Россия — яркая, звучная, ошеломляюще многоцветная. Зритель, захваченный красотой, видит слияние традиций старины и мироощущения человека XX века (лубок — “модерн” начала века). Он должен задуматься над тем, как соединяется художником реальное и фантастическое, какие мелодии звучат в кустодиевской “симфонии зимней сказки”, каковы народные представления о красоте и счастье. “Не знаю, удалось ли мне сделать и выразить в моих вещах то, что я хотел, — любовь к жизни, радость и бодрость, любовь к своему русскому — это было всегда единственным “сюжетом” моих картин”. Ответить на этот вопрос, волновавший художника, смогут студенты.

Приведенные примеры показывают, как вновь встает переплетение веков: прошлое, проявляющееся в сегодняшнем дне, глубокие корни старины, питающие современную культуру.

Лингвострановедческая информация имеет здесь как познавательную, так и коммуникативную цель, раскры-

вая сферу духовных ценностей, связанную с этнографией, фольклором, сознанием нации.

В лексическом и психологическом аспекте: эмоционально окрашенная фоновая лексика усваивается быстрее. В коммуникативном аспекте: работа над картиной дает возможность моделировать поведение участников событий, изображенных на картине, позволяет вербально реализовать потенциально возможные ситуации.

При формировании фоновых знаний можно предложить и информативные микротексты (1, 2 уровня):

- Как и когда появился праздник.
- Масленица — соломенная кукла в женском платье.
- Игры на Масленицу.
- Как праздновали масленицу русские цари.
- Прощеное воскресенье.
- Масленичные поговорки и песни.

Следующим этапом на пути от углубления фоновых знаний к художественному тексту может быть реферат, подготовленный заранее, по книге И. Шмелева “Лето Господне”. Мажорность детского восприятия, радость зимних забав, широта гостеприимства, аппетитная сочность красок обильного праздничного стола, смятение детской души в прощенное воскресенье — все это создает полную картину празднования масленицы в конце XIX века. Замечание автора (“Теперь потускнели праздники и люди как будто охладели”) дает возможность сопоставить “прежде” — “теперь”, создает возможность на основе текста сравнить ассоциативные ряды по ключевому слову “Масленица” в прежние времена и сегодня, а значит, понять, как изменилась жизнь.

Заключительный этап работы — оригинальный художественный текст (рассказ Тэффи “Блины”). М. Кузмин писал о “наблюдательности, веселости и литературном языке” писательницы. Умение взглянуть на себя со стороны, посмеяться над собой — под силу лишь сильному характеру.

Художественному тексту отводится не просто иллюстративная роль, он становится объединяющим звеном во всей работе. Очень важно во время работы — не разрушить целостное эстетическое восприятие текста. Литературный анализ выступает на первый план и проходит одновременно с необходимым лингвистическим комментарием. В языковом отношении в послетекстовых заданиях может быть интересной работа по определению “слова-камертона” и “ведущей номинации образа” (Кодухов, Ховаев, Галкин 1990); может быть использован прием драматизации (в первом

рассказе); превращение монологического описания второго рассказа в диалогический текст, имитирующий живое общение.

Адресатом рассказа был, в свое время, носитель языка, сегодня же “нужно разрабатывать инвариант его национального восприятия, обусловленного этническим, социальным и культурным контекстом” (Банишева 1990). Можно отметить теперь не просто несовпадающие черты разных культур, но и поставить более глубокие вопросы (“Что может быть смешным в родной и иностранной культуре?”)

Таким образом, мы видим:

- художественный текст становится центральным звеном, притягивающим к себе другие звенья (“предварительные лингвокультурные блоки”), необходимые для создания лингвострановедческой компетенции;
- материал может быть организован так; что становится очевидной соотносительность разных видов искусств;
- слово, прошедшее через разнообразные тексты, имевшее зрительную и слуховую опору, надолго оставляет след в сознании;
- выход в коммуникативность дают все виды заданий: предтекстовые, текстовые, послетекстовые.
- преподаватель может донести до сознания обучающихся и убедительно обосновать мысль, высказанную Ю. М. Лотманом: “Культура — это память поколений”.

ЛИТЕРАТУРА

- Банишева Г. Лингвострановедческий потенциал учебного художественного текста. “Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания”. Том 1. М., 1990, с. 112.
- Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989, с. 188.
- Зиновьева М. Д. Формирование культурной личности иностранца-филолога на материале русской художественной культуры (обучение чтению). IV Международный симпозиум по лингвострановедению. М., 1994, с. 94.
- Кодухов В. И., Ховаев В. А., Галкин Ю. А. Лингвистический анализ и восприятие художественного образа. “Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Том 2. М., 1990, с. 151.
- Харченкова Л. И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. Санкт-Петербург, 1994, с. 33.